

Koller, Hans-Christoph [Hrsg.]; Rieger-Ladich, Markus [Hrsg.]
Grenzgänge - Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane

Bielefeld : transcript 2005, 178 S. - (Theorie Bilden; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Koller, Hans-Christoph [Hrsg.]; Rieger-Ladich, Markus [Hrsg.]: Grenzgänge - Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld : transcript 2005, 178 S. - (Theorie Bilden; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-178591 - DOI: 10.25656/01:17859

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-178591>

<https://doi.org/10.25656/01:17859>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

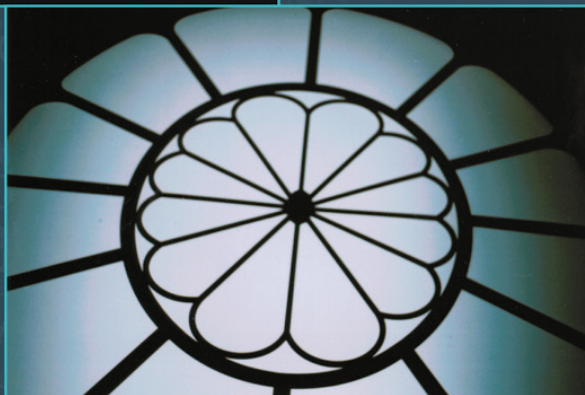
Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Hans-Christoph Koller,
Markus Rieger-Ladich (Hg.)

Grenzgänge

Pädagogische Lektüren
zeitgenössischer Romane



[transcript]

TheorieBilden

Grenzgänge

Theorie Bilden

Band 3

**HANNELORE FAULSTICH-WIELAND, HANS-CHRISTOPH KOLLER,
KARL-JOSEF PAZZINI, MICHAEL WIMMER
(HERAUSGEBER IM AUFTRAG DES FACHBEREICHS
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER UNIVERSITÄT HAMBURG)**

Editorial

Die Universität ist traditionell der hervorragende Ort für Theoriebildung. Ohne diese können weder Forschung noch Lehre ihre Funktionen und die in sie gesetzten gesellschaftlichen Erwartungen erfüllen. Zwischen Theorie, wissenschaftlicher Forschung und universitärer Bildung besteht ein unlösbares Band.

Auf diesen Zusammenhang soll die Schriftenreihe »Theorie Bilden« wieder aufmerksam machen in einer Zeit, in der Effizienz- und Verwertungsimperative wissenschaftliche Bildung auf ein Bescheidwissen zu reduzieren drohen und in der theoretisch ausgerichtete Erkenntnis- und Forschungsinteressen durch praktische oder technische Nützlichkeitsforderungen zunehmend delegitimiert werden. Dabei ist der Zusammenhang von Theorie und Bildung in besonderem Maße für die Erziehungswissenschaft von Bedeutung, ist doch Bildung nicht nur einer ihrer zentralen theoretischen Gegenstände, sondern zugleich auch eine ihrer praktischen Aufgaben. In ihr verbindet sich daher die Bildung von Theorien mit der Aufgabe, die Studierenden zur Theoriebildung zu befähigen.

In dieser Schriftenreihe werden theoretisch ausgerichtete Ergebnisse aus Forschung und Lehre von Mitgliedern des Fachbereichs publiziert, die das Profil des Faches Erziehungswissenschaft, seine bildungstheoretische Besonderheit im Schnittfeld zu den Fachdidaktiken, aber auch transdisziplinäre Ansätze dokumentieren. Es handelt sich dabei um im Kontext der Fakultät entstandene Forschungsarbeiten, hervorragende Promotionen, Habilitationen, aus Ringvorlesungen oder Tagungen hervorgehende Sammelbände, Festschriften, aber auch Abhandlungen im Umfang zwischen Zeitschriftenaufsatz und Buch sowie andere experimentelle Darstellungsformen.

HANS-CHRISTOPH KOLLER, MARKUS RIEGER-LADICH (HG.)

Grenzgänge

Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2005 transcript Verlag, Bielefeld



This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 3.0 License.

Umschlaggestaltung und Innenlayout: Kordula Röckenhaus, Bielefeld
Umschlagabbildung: Warburg-Haus in Hamburg (2004), Photographie von
Karin Priem

Lektorat und Satz: Hans-Christoph Koller, Markus Rieger-Ladich

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

ISBN 3-89942-286-4

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <http://www.transcript-verlag.de>

*Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter:
info@transcript-verlag.de*

INHALT

Einleitung	7
HANS-CHRISTOPH KOLLER/MARKUS RIEGER-LADICH	
Unverständliche Geschichten. Bemerkungen über das Verhältnis der Pädagogik zur Literatur	19
RITA CASALE	
,Unersetzbar ist das Wort der Dichter ...' Systematische Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Literatur am Beispiel des Romans <i>Mann und Frau</i> von Zeruya Shalev	35
NORBERT RICKEN	
Begrenzte Gänge? Über Schwierigkeiten mit der pädagogischen Lektüre literarischer Texte am Beispiel von Doris Lessings <i>Das fünfte Kind</i>	51
ANDREA LIESNER	
Schreiben als biographische Praktik. Sprache, Subjekt und Historizität in Hanns-Josef Ortheils poetologisch-autobiographischem Essay <i>Das Element des Elephanten</i>	61
HANS-RÜDIGER MÜLLER	
<i>In fremden Kleidern</i>. Autobiographie und Materialität der Dinge	79
KARIN PRIEM	

Über die Möglichkeit und Unmöglichkeit von Bildungsprozessen. Zu Imre Kertész' <i>Roman eines Schicksallosen</i> HANS-CHRISTOPH KOLLER	93
Unbedingt leben. Liquidation von Imre Kertész EDGAR FORSTER	109
Zu einer neuen Gedenkkultur - Holocaust und Krieg. Überlegungen im Anschluss an Christoph Meckel und Uwe Timm MICHA BRUMLIK	123
Devianz und Delinquenz: Martin Z. Schröder erläutert <i>Allgemeine Geschäftsbedingungen</i> MARKUS RIEGER-LADICH	137
Die Normalität des Absurden. Ein Versuch zu Ahmadou Kouroumas Roman <i>Allah muss nicht gerecht sein</i> ALFRED SCHÄFER	157
Autorinnen und Autoren	173

EINLEITUNG

HANS-CHRISTOPH KOLLER/MARKUS RIEGER-LADICH

„Wissenschaftliche Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis“ – so lautete das Thema einer Arbeitsgruppe, die 1978 auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Tübingen den Versuch unternahm, der Pädagogik durch die Auseinandersetzung mit Erzähltexten unterschiedlicher Provenienz „neue methodische Zugänge zu eröffnen und neues Terrain zu erobern“ (Baacke/Schulze 1979: 7). Die Beiträge zu dieser Arbeitsgruppe, die ein Jahr später unter dem Titel „Aus Geschichten lernen“ publiziert wurden, waren von der Hoffnung bestimmt, der vorherrschenden Orientierung an den Objektivitätsstandards empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung eine Beschäftigung mit „Geschichten“ gegenüber stellen zu können, „in denen generelle Strukturmomente menschlicher Entwicklung und Selbstverständigung greifbar werden, die anders nur schwer oder vielleicht auch gar nicht zu erfassen sind“ (ebd.: 8).

Überblickt man die Entwicklung, die sich in den mehr als 25 Jahren seither vollzogen hat, so ergibt sich ein eher ambivalentes Bild. Auf der einen Seite hat die Initiative jener Arbeitsgruppe von 1978 weitreichende Folgen gezeitigt. Als 1993 eine Neuauflage von „Aus Geschichten lernen“ erschien, stellten die Herausgeber im Vorwort fest: „Die Formel hat sich zu einem Programm entfaltet – zum Programm einer hermeneutisch und biographisch orientierten, narrativen Pädagogik“ (Baacke/Schulze 1993: 6). Und in der Tat kann der Versuch, der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung mit autobiographischen und literarischen Texten neue Quellen zu erschließen, im Nachhinein als Keimzelle einer neuen Forschungsrichtung gelten, die sich mittlerweile als „erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ etabliert und den Status einer eigenständigen Teildisziplin erworben hat (vgl. z.B. Krüger/Marotzki 1999).

Betrachtet man diese Forschungsrichtung genauer, so drängt sich andererseits jedoch der Eindruck auf, als sei das, was damals zumindest einen wichtigen Ausgangspunkt des Neuanfangs bildete, nämlich die (Erzähl-)Literatur als „Quelle“ eigener Dignität, auf der Strecke geblieben. Denn aus dem Ziel einer „Erschließung autobiographischer *und literarischer* Quellen“ für die erzie-

hungswissenschaftliche Theoriebildung wurde im Zuge der skizzierten Entwicklung das Programm einer Forschungsrichtung, deren bevorzugte Datensorte nicht mehr literarische Texte, sondern mündliche autobiographische Stegreiferzählungen sind, wie sie in so genannten narrativen Interviews erhoben werden. Wer heute erziehungswissenschaftliche Biographieforschung betreibt oder eine „biographisch orientierte Pädagogik“ vertritt, beschäftigt sich in aller Regel mit narrativen Interviews oder anderen Datenquellen aus dem Repertoire der qualitativen Sozialforschung, die mit literarischen Texten kaum mehr als den Umstand gemein haben, dass darin (unter anderem) erzählt wird. Literatur im engeren Sinn, also ästhetisch gestaltete und oftmals fiktionale Texte gehören dagegen kaum zu den Gegenständen dieser Forschungsrichtung.¹

Das bedeutet freilich nicht, dass es fortan keine Auseinandersetzung mehr mit der Frage gegeben hätte, welche Erkenntnismöglichkeiten die ‚schöne‘ Literatur der Erziehungswissenschaft eröffnen kann. Schon 1979 stellte Hans Bokelmann in einem Aufsatz die Frage, ob „pädagogisch relevante fiktionale Texte in Fragen pädagogischen Handelns Wahrheitsfindungsprozesse fördern können“ und hielt literarische Werke für geeignet, um der „Konstruktionalität“ erziehungswissenschaftlicher Theorien die „Erfahrungsrationalität fingierter Handlungen und Situationen“ entgegenzusetzen und so der wissenschaftlichen Reflexion neue Anstöße zu geben (Bokelmann 1979: 115). Und seit Mitte der 1980er Jahre haben vor allem Klaus Mollenhauer und Jürgen Oelkers in je unterschiedlicher Weise Versuche unternommen, literarische Texte einer erziehungswissenschaftlich motivierten Lektüre zu unterziehen und dabei auch und gerade deren ästhetische Qualitäten ins Blickfeld zu rücken (vgl. Mollenhauer 1991, 2000; Oelkers 1985, 1991).²

Fragt man danach, was in solchen und ähnlichen Versuchen geltend gemacht wird, um die Beschäftigung mit Literatur aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive bzw. „in pädagogischer Absicht“ (Oelkers) zu begründen, so lassen sich vor allem zwei Argumente rekonstruieren, die literarische Texte für die Erziehungswissenschaft interessant machen. Zum einen wird hervorgehoben, dass literarische Werke in vielen Fällen Themen behandeln, die auch im Zentrum pädagogischer Aufmerksamkeit stehen, dies aber in einer spezifi-

1 Das ist freilich in den Beiträgen des Bandes von Baacke/Schulze 1979 bereits angelegt, in denen der textuelle Status der analysierten Materialien nicht eigens thematisiert wird. Die Autoren dieses Bandes beschäftigen sich überwiegend mit autobiographischen Schriften, Tagebuchaufzeichnungen oder Interviews; nur am Rande werden auch fiktionale literarische Texte behandelt, ohne dass deren Besonderheit theoretisch oder methodisch reflektiert würde.

2 Nicht die Rede soll hier von solchen Arbeiten sein, denen es weniger darum geht, was die *Erziehungswissenschaft* aus der Beschäftigung mit literarischen Texten lernen könnte, sondern die den spezifischen Beitrag moderner Literatur für (schulische) Bildungsprozesse Heranwachsender in eher *literaturdidaktischer* Absicht thematisieren (vgl. z.B. Ladenthin 1991).

schen, vom theoretischen Zugriff der Wissenschaft deutlich unterschiedenen Art und Weise tun. Als Besonderheit der (Erzähl-)Literatur gelten dabei vor allem die Konkretheit, Anschaulichkeit und Differenziertheit, mit der darin je individuelle Erfahrungen beschrieben werden. Diese Vorzüge der literarischen Darstellung und Bearbeitung genuin pädagogischer Fragestellungen lassen belletristische Werke jedoch nicht nur als geeignet erscheinen, um bereits vorliegende pädagogische Einsichten zu illustrieren oder abstrakte Theorien zu veranschaulichen. Die differenzierten Beschreibungen pädagogisch relevanter Sachverhalte und Situationen, wie sie in literarischen Texten zu finden sind, sollen der Erziehungswissenschaft vielmehr über bloße eine illustrative Funktion hinaus neue Erkenntnisse erschließen, indem sie Dimensionen und Aspekte der Erziehungswirklichkeit erhellen, die anders nicht oder nur schwer zugänglich zu sein scheinen. So vermutet z.B. Mollenhauer, „dass die erzählende Literatur, in herausgehobenen und bemerkenswerten Fällen, nicht nur illustriert, was ohnehin bekannt ist, nicht nur narrativ ausbreitet, was man im szientistischen Wissensstand in kürzeren Formulierungen zur Hand hat, sondern darüber hinausgehende oder intern subtiler differenzierende Vorkommnisse fingiert, in denen gleichsam heuristische Hypothesen eingehüllt sind“ (Mollenhauer 2000: 50). Der Erkenntnisgewinn, den die Erziehungswissenschaft aus solchen „bemerkenswerten Fällen“ ziehen kann, wäre freilich unterschätzt, würde man dabei nur das *Was* der Darstellung berücksichtigen und die Literatur auf die Rolle eines Datenlieferanten für die pädagogische Theoriebildung beschränken. Das Interesse einer erziehungswissenschaftlichen Lektüre literarischer Texte richtet sich dieser Perspektive zufolge deshalb nicht nur darauf, *wovon* in (erzählender) Literatur die Rede ist, sondern gilt auch der Frage, *wie* jeweils erzählt wird bzw. welche pädagogisch oder bildungstheoretisch relevanten Einsichten durch die „Art des Erzählens“ eröffnet werden (ebd.: 52; vgl. auch Hellekamps 1998).

Die zweite Begründungsstrategie für die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit literarischen Texten legt den Akzent dagegen weniger auf die thematischen *Gemeinsamkeiten* als vielmehr auf die *Unterschiede* dessen, wovon in Pädagogik und Literatur jeweils die Rede ist. So sieht Oelkers die Besonderheit moderner Literatur vor allem darin, dass sie zwar dasselbe Problemfeld zum Gegenstand habe wie die Erziehungswissenschaft, nämlich die Entstehung und Entwicklung von „Subjektivität“, dieses aber auf eine die moderne Pädagogik irritierende, ja ihren Grundintentionen zuwiderlaufende Weise thematisiere. Während die Pädagogik seit Rousseau und Kant Erziehung als unabdingbare Voraussetzung der Menschwerdung und damit als Hervorbringung und Optimierung von Subjektivität im Sinne fortschreitend positiver Einwirkung verstehe, beschreibe moderne Literatur eher die Zurichtung oder Beschädigung von Subjektivität und halte den Vorstellungen des Gelingens bzw. der positiven Wirkungen, an denen die Pädagogik sich orien-

tieren müsse, Erfahrungen des Scheiterns bzw. nicht-intendierter, negativer Wirkungen von Erziehung entgegen (vgl. Oelkers 1985: 8ff.). Während im Lichte der ersten Begründungsstrategie literarische Texte eher dazu dienen, erziehungswissenschaftliche Theorien zu verfeinern und weiterzuentwickeln, scheint die Beschäftigung mit Literatur in dieser Perspektive vor allem dazu geeignet, zur Entzauberung pädagogischer Ambitionen und zur Skepsis gegenüber einheimischen Pathosformeln beizutragen.

Beide vorgeschlagenen Perspektiven einer pädagogischen Auseinandersetzung mit literarischen Texten – die einander im Übrigen keineswegs ausschließen – sind in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion bislang allerdings insgesamt, vergleicht man sie z.B. mit der Ausstrahlung der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, ohne größere Folgewirkungen geblieben. Das Anliegen des vorliegenden Bandes besteht deshalb darin, die in den bisherigen Grenzgängen zwischen Erziehungswissenschaft und Literatur enthaltenen Anregungen aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Am Beispiel ausgewählter zeitgenössischer Romane geht es hier um den Versuch, das Anregungspotential literarischer Texte für die erziehungswissenschaftliche Reflexion exemplarisch zu erproben. Erweist sich der bewusste Wechsel der Textsorten und der Einsatz inkongruenter Perspektiven tatsächlich als geeignet, um scheinbar vertraute Phänomene auf veränderte Weise in den Blick zu nehmen? Worin besteht der spezifische Ertrag, wenn sich der pädagogische Diskurs von literarischen Texten dazu anregen lässt, den eigenen Gegenstandsbereich – dessen Akteure, Institutionen, Handlungsformen, Semantiken etc. – auf neue Weise zu reflektieren? Und schließlich: Was verraten die ausgewählten Romane über Veränderungen in jenem Phänomenbereich, über dessen systematische Reflexion sich die Erziehungswissenschaft als eigenständige Disziplin konstituiert?

Wirft man einen Blick über die Grenzen der Erziehungswissenschaft hinaus, so scheinen die Bedingungen für die Erörterung solcher Fragen insgesamt eher günstiger geworden zu sein. Nachdem die Demarkationslinien zwischen wissenschaftlichen Diskursen und literarischen Texten in den Sozial- und Kulturwissenschaften lange Zeit streng bewacht und Grenzgänger eher kritisch beäugt wurden, scheinen sich die Berührungssängste gegenwärtig zu verflüchtigen. Auch in anderen Disziplinen wird zunehmend die Auseinandersetzung mit literarischen Texten gesucht, um den eigenen methodischen Zugriff zu überprüfen und neue Reflexionsformen zu erproben. So befragen Soziologen etwa Romane der Gegenwart auf ihren zeitdiagnostischen Gehalt hin und versuchen auf diese Weise, das Sensorium für gesellschaftliche Entwicklungen zu verfeinern (vgl. Kron/Schimank 2004; Kuzmics/Mozetic 2003). Längst schwinden auch innerhalb der Philosophie, in der die Diskussion um propositionale und nicht-propositionale Formen der Erkenntnis zu einer Weiterentwicklung der Erkenntnistheorie geführt hat, die Vorbehalte gegenüber der Li-

teratur (vgl. Gabriel/Schildknecht 1990; Schildknecht/Teichert 1996). Schließlich lässt sich auch in der Geschichtswissenschaft ein gesteigertes Interesse an literarischen Texten beobachten: Von der Prämisse ausgehend, dass Geschichtsschreibung in den unterschiedlichsten Medien betrieben wird, spürt z.B. ein aktueller Tagungsband den verschiedenen Formen nach, in denen sich die jüngste Geschichte in der deutschen Literatur niedergeschlagen hat (vgl. Zuckermann 2003).

Von diesen Ansätzen anderer Disziplinen versucht der vorliegende Band u.a. dadurch zu profitieren, dass er deren Anregung aufgreift, nicht nur literarische Texte überhaupt zum Gegenstand (fach-)wissenschaftlicher Reflexionen zu machen, sondern dabei auch der Gegenwartsliteratur besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Während in den bisherigen Versuchen einer erziehungswissenschaftlichen Lektüre literarischer Texte älteren Werken bzw. „Klassikern“ wie Goethe, Kafka oder Thomas Mann eine deutliche Vorrangstellung eingeräumt wurde³, besteht das Ziel dieses Bandes darin, das Anregungspotential *zeitgenössischer* Romane für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung auszuloten.

Die Aufsätze des Bandes folgen dabei unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Im Zentrum einer ersten Gruppe von Beiträgen stehen neben einer historischen Rahmung des Verhältnisses von pädagogischem Diskurs und literarischen Texten vor allem methodologische Fragen. So deckt *Rita Casale* zu Beginn die häufig übersehene Nachbarschaftsbeziehung von Pädagogik und Literatur auf, indem sie deren enges Verhältnis im 16. und 17. Jahrhundert erläutert. Im Anschluss daran bestimmt sie die Literatur als das „Andere der Pädagogik“: Weil literarische Texte keinem Gebot der Sinnstiftung unterstünden und von Kohärenzzumutungen weitgehend frei seien, vermögen sie die unterschiedlichen Facetten historischer Konstellationen besonders präzise einzufangen. Inwiefern sich die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung von diesem dekonstruktiven Potential irritieren und inspirieren lassen kann, führt sie anschließend mit Blick auf Allison Pearsons Roman *Working Mum* aus. Dabei erweist sich gerade die Auseinandersetzung mit (vermeintlich) „unverständlichen“ Geschichten – so die Pointe ihrer Überlegungen – für den pädagogischen Diskurs als besonders reizvoll.

Auch *Norbert Ricken* problematisiert das Verhältnis von Literatur und Pädagogik und plädiert für Lektürepraktiken, die sich nicht nur an pädagogisch relevanten Inhalten orientieren, sondern auch die Eigenlogik der ästhetischen Darstellungsweise ernst nehmen. Am Beispiel von Zeruya Shalevs *Mann und Frau* zeigt er, dass es gerade die sprachlichen Eigentümlichkeiten – wie z.B.

3 Die Texte, auf die Mollenhauer sich in den „Vergessenen Zusammenhängen“ bezieht, reichen von Homer über Rousseau bis zu Thomas Bernhard (vgl. Mollenhauer 1991); Oelkers analysiert neben wenigen zeitgenössischen Werken vor allem Schriften von Goethe, Moritz, Fontane und Kafka (vgl. Oelkers 1985).

die langen Satzgebilde mit ständig wechselnden Subjekten – sind, die diesen Roman pädagogisch interessant machen, weil sie einen ästhetisch überzeugenden Einblick in die Binnenlogik dessen ermöglichen, was sich als „relationale Subjektivität“ bezeichnen ließe. Das besondere Erkenntnispotential literarischer Texte beruht Ricken zufolge vor allem darauf, dass es ihnen weit besser als theoretischen Diskursen gelinge, „die vermeintliche Eindeutigkeit und Objektivität einer linear verstandenen Realität zugunsten perspektivischer Konstruktionen zu durchbrechen“, das Eingebettetsein interaktiver Ereignisse in einen durch das jeweilige Selbstverhältnis der Akteure bestimmten vorgängigen Bedeutungskontext hervorzuheben und die aus der wechselseitigen Verflochtenheit von Selbst und Anderen resultierenden Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen und Paradoxien zu artikulieren.

Andrea Liesner hingegen diskutiert mit Blick auf Doris Lessings Roman *Das fünfte Kind* weniger die Möglichkeiten als vielmehr die Schwierigkeiten einer pädagogischen Lektüre. Den Ausgangspunkt ihrer Überlegungen bildet die Erfahrung, dass die Lektüre dieses Romans über die Zerstörung einer Familie durch ein „Monster“-Kind zwar durchaus pädagogisch relevante Fragen aufwerfen könne – wie etwa nach der Kategorie des Bösen, der Bedeutung der Gene oder des Prädestinationsgedankens –, diese aber keineswegs automatisch zur problematisierenden Überprüfung liebgewonnener Denkfiguren und unbefragter Voraussetzungen pädagogischer Deutungsangebote führen müssten. Sofern die Annahme eines bildenden Potentials literarischer Texte jenen ‚bilsamen‘ Leser immer schon voraussetze, der durch die Lektüre erst hervorgebracht werden soll, unterliege die pädagogische Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Literatur Begrenzungen, die nur überwunden werden könnten, wenn die solchen Überlegungen zugrunde liegende Konzeption des Subjekts selbst in Frage gestellt werde.

Mit autobiographischen Texten wird eine besondere Gattung zum Gegenstand der beiden folgenden Beiträge. Im ersten liest *Hans-Rüdiger Müller* den poetisch-autobiographischen Essay *Das Element des Elephanten* von Hanns-Josef Ortheils als Bildungsgeschichte. Die Frage nach der Authentizität autobiographischer Beschreibungen umgeht er, indem er Ortheils Text nicht als Darstellung gelebten Lebens, sondern als Dokument einer „biographischen Praktik“ begreift, in der ein Autor sich schreibend zu seinem Leben verhält. Diese Praktik, die sowohl die Darstellungsform wie auch den thematischen Inhalt des Buchs ausmacht, deutet Müller dabei als Darstellung *und* Vollzug eines Bildungsprozesses, in dem der Autor „vom Sprachverweigerer zum Schriftsteller“ wurde und sich dabei schreibend aus der Verstrickung in ein auf den Zweiten Weltkrieg zurück gehendes Familientrauma befreit. Dabei löse sich die für die Darstellung eines solchen Prozesses vermeintlich nötige Selbsttransparenz des Subjekts im Vollzug des Schreibens mehr und mehr auf, insofern das Schrift-

steller-Subjekt sich seiner Substanz nie sicher sein könne, sondern nur existieren, indem es schreibt.

Karin Priem wiederum wirbt in ihrem Beitrag dafür, bei der Erforschung von Kindheit und Jugend die Materialität der Dinge stärker zu berücksichtigen, als dies bislang praktiziert werde, und hierbei insbesondere das Augenmerk auf die Kleidung zu richten. Der in der deutschen Übersetzung unter dem Titel *In fremden Kleidern* erschienene autobiographische Roman von Paula Fox sensibilisiere für die besondere Rolle, die Kleidungsstücken für die Ausprägung einer Persönlichkeitsstruktur zukomme: Mehr als nur soziale und kulturelle Bedeutungsträger, welche der Charakterbildung und Persönlichkeitsentwicklung äußerlich bleiben, sind sie häufig auch ein Medium, in dem sich bedeutungsvolle soziale Beziehungen materialisieren und Erfahrungen auf charakteristische, in einzelnen Fällen auch biographiegenerierende Weise kodiert werden. Erst wenn das komplizierte Zusammenspiel mit der Welt der Dinge berücksichtigt wird, so die forschungspraktische Schlussfolgerung von Priems Lektüre, erreicht der Blick auf die Prozesse des Aufwachsens jene Tiefenschärfe, die für ein komplexes und facettenreiches Bild unverzichtbar ist.

Die nächste thematische Einheit bilden Beiträge, die Romane als Anlass grundlegender Reflexionen über das Verhältnis von Literatur und Wissenschaft gewählt haben, in welchen die Shoah ihre Spuren hinterlassen hat. Hans-Christoph Koller schildert in seinen Überlegungen nicht nur die eigene Lektüre von Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen*, die zwischen den Polen Faszination und Irritation eigentümlich oszilliert – er wirft zugleich die Frage auf, ob im Zusammenhang mit diesem beklemmenden Text in begründeter Weise von einer tiefgreifenden Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses gesprochen werden könne. Interpretiere man den Roman allein auf der Ebene der erzählten Handlung, sei lediglich die Unmöglichkeit von Bildungsprozessen zu konstatieren: Die Unterwerfung unter die Regeln des Lageralltags und dessen „Normalität“ erzwingen zwar neue Handlungsmuster, aber in diesen komme allein die Anpassung an die allgegenwärtige Repression zum Ausdruck. Die Möglichkeit von Bildungsprozessen eröffnet sich – so Kollers These – erst, wenn als deren Subjekt der Leser identifiziert wird: Das Ringen um die Darstellung dessen, was sich jeder Darstellung immer wieder entzieht, kann nicht nur zum Anlass werden, die eigenen Vorstellungen von „Normalität“ zu hinterfragen – es verweist darüber hinaus auch darauf, dass solche Transformationsprozesse stets ergebnisoffen verlaufen und dass deren Verlauf sich kaum steuern lässt.

Auch Edgar Forster akzentuiert in seinem Beitrag jene Facetten literarischer Texte, die sich einer vereinnahmenden Lektüre widersetzen und auf diese Weise eine kaum stillzustellende Bewegung in Gang setzen, welche eine ganze Reihe elementarer Fragen – etwa jene nach dem Verhältnis von Autor

und Roman, nach Textstrategien und Lektürepraktiken – evoziert. *Liquidation* von Imre Kertész gilt ihm dabei als ein Roman, der nicht nur die „Kunst des Fingierens“ virtuos vorführt, sondern dies auch auf unterschiedlichen Ebenen demonstriert: Vielleicht noch reizvoller als das Spiel, das der Autor dabei mit seinen Leser/innen inszeniert, ist jene Figurenkonstellation, die das Romangeschehen prägt und drei höchst unterschiedliche Versuche illustriert, mit und nach Auschwitz zu leben. In scharfem Kontrast zueinander stehen dabei das Begehren nach einem unbedingten Leben, das sich in dem Versuch artikuliert, das Leben allein nach den eigenen Gesetzen zu leben, und der Zuflucht zu einem Leben im Modus des Als-ob, welcher die Kunst des Fingierens als lebensnotwendige Praxis begreift. Schließlich deutet sich in der Überblendung dieser Positionen doch eine Perspektive an, welche die Widerstände in Rechnung stellt, ohne das Begehren nach einem unbedingten Leben preiszugeben: Das unbedingte Leben beruht letztlich auf einem Handeln, „als ob es bereits unbedingt sei“.

Micha Brumliks Reflexionen verweisen ebenfalls auf den Holocaust; sie kreisen allerdings um eine künftige, der Demokratie und den Menschenrechten verpflichtete Gedenkkultur. Die gewaltige Herausforderung, vor der diese gegenwärtig steht, werde besonders deutlich in den Romanen und Erzählungen jener um 1940 geborenen Generation, die sich nicht nur zur Schuld ihrer Eltern verhalten und dabei um eine verantwortungsvolle Haltung ringen, sondern sich nun auch zu deren Leid in eine verantwortbare Beziehung setzen muss. Die besonderen Schwierigkeiten und Dilemmata, denen sich deren Angehörige dabei gegenüber sehen, führt Brumlik in seiner Lektüre von Uwe Timms Roman *Am Beispiel meines Bruders* und Texten Christoph Meckels vor. Nicht selten sieht sich diese Generation in ein hochkompliziertes Geflecht von ererbtem Trauma und moralischem Aufbegehren, von transgenerationaler Delegation und scheiternder Empathie verstrickt, das erst langsam und recht zögerlich öffentlich thematisiert wird und sich klaren moralischen Kategorisierungen zumeist entzieht.

Beschlossen werden die „Grenzgänge“ durch zwei Beiträge, die zwar Erkundungen in höchst unterschiedlichen soziokulturellen Feldern unternehmen, denen jedoch gemeinsam ist, dass sie die vertraute pädagogische Semantik problematisieren und das Interesse für vernachlässigte, vermeintlich „randständige“ Erfahrungsräume zu wecken suchen: *Markus Rieger-Ladich* heftet sich bei seiner Lektüre von Martin Z. Schröders Roman *Allgemeine Geschäftsbedingungen* auf die Spuren von Savio, einem Jugendlichen der zweiten Einwanderergeneration, für den nicht nur das Erreichen eines qualifizierten Schulabschlusses in weite Ferne gerückt ist, sondern auch der Zugang zum regulären Arbeitsmarkt. Die detailgenaue Schilderung von dessen sanftem Abgleiten in die Delinquenz und die Anbahnung einer Kleinkriminellenkarriere wirft – so

Rieger-Ladich – nicht nur die Frage nach den Gesetzen der „sozialen Schwerkraft“ auf, die dessen Biographie nachhaltig prägen, sie sensibilisiert auch für die fatalen Folgen der „Spirale nach unten“, welche in den kapitalschwächsten Segmenten des sozialen Raums jene erfasst, die von sich wechselseitig verstärkenden Exklusionseffekten betroffen sind – und deren Erforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft noch am Beginn steht. Indem der Roman das Ringen um Savios Zukunft aus unterschiedlichen Perspektiven schildert, die Funktionslogik der sozialen Felder illustriert und die beteiligten Akteure treffend charakterisiert, fordert er unausgesprochen dazu auf, jenes komplizierte Geflecht von Institutionen und Einrichtungen, von peer-Groups und Familienangehörigen genauer zu erforschen, das biographische Ereignisse auf charakteristische Weise verkettet und sich der Logik simpler Kausalitätsannahmen entzieht.

Alfred Schäfer lenkt zum Schluss den Blick nach Westafrika: Die Schilderung des Bürgerkriegs in Liberia und Sierra Leone, die aus der Perspektive eines Kindersoldaten vorgenommen wird, ist für afrikanische Leser/innen nicht weniger irritierend als für europäische. Das Szenario entfesselter Gewalt, das Ahmadou Kourouma, einer der renommiertesten afrikanischen Autoren, in seinem Roman *Allah muss nicht gerecht sein* entwirft, ist verstörend, weil es nicht nur die Folie einer „indigenen Kritik“ vermissen lässt, die Perspektiven künftigen Handelns eröffnen könnte; womöglich noch irritierender ist – wenigstens für die Rezeption im europäischen Kontext – der konsequente Verzicht auf jede Form der Psychologisierung. In der Folge wird deutlich, dass nicht nur jene Erkenntnismittel, welche etwa die unterschiedlichen Subjekttheorien zur Verfügung stellen, denkbar ungeeignet sind, die Verwicklungen einzufangen, denen Birahima, der Ich-Erzähler, als Kindersoldat unterliegt; auch die Suche nach einem Referenzpunkt, der die Kritik ermöglicht und Missstände als Missstände zu identifiziert erlaubt, bleibt erfolglos. Und so verweigert der Roman denn auch eine Antwort auf die beunruhigende Frage, „ob in den Gewaltexzessen des Bürgerkriegs so etwas wie die Grundlagen des Alltags als kulturellen Regelzusammenhangs zum Vorschein kommen oder ob diese Gewaltexzesse nur das furchtbare Andere sind, der Abgrund, auf dem eine intakte Kultur als dessen Anderes beruht“.

Sämtliche Beiträge des vorliegenden Bandes gehen auf eine Tagung zurück, die im November 2004 im Hamburger *Warburg-Haus* stattfand. Zu Dank verpflichtet sind wir den Referentinnen und Referenten, ohne deren Interesse, Engagement und Beteiligung es den vorliegenden Band nicht gäbe, sowie der *Universität Hamburg*, welche die Tagung finanziell gefördert hat. Weiterhin gilt unser Dank Daniel Kuck, der nicht nur die Vorträge mitschnitt, sondern auch die Typoskripte auf sehr zuverlässige Weise erstellte, und Karin Priem, die so freundlich war, uns ihre Aufnahme der Warburg-Bibliothek, die nun das

Cover des Bandes schmückt, zur Verfügung zu stellen. Schließlich bedanken wir uns für die Einladung der Herausgeberinnen und Herausgeber der Reihe „Theorie Bilden“, den vorliegenden Band in dieser Reihe zu publizieren, und bei dem Team des *transcript-Verlags*, das nicht nur sofort seine Unterstützung für das Projekt „Grenzgänge“ zusagte, sondern auch bereits Interesse an dessen Fortführung signalisiert hat.

Literatur

- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hg.) (1979): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*, München: Juventa (Neuausgabe 1993).
- Bokelmann, Hans (1979): »Julka oder die pädagogische Verzweiflung. Überlegungen zur Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft«. In: Hermann Röhrs (Hg.), *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Festschrift für Wilhelm Flitner zum 90. Geburtstag*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 115-133.
- Gabriel, Gottfried/Schildknecht, Christiane (Hg.) (1990): *Literarische Formen der Philosophie*, Stuttgart: Metzler.
- Hellekamps, Stephanie (1998): »Perspektivenwechsel. Überlegungen zum Verhältnis von Bildung und Roman«. In: dies. (Hg.), *Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 103-118.
- Kron, Thomas/Schimank, Uwe (Hg.) (2004): *Die Gesellschaft der Literatur*. Opladen: Barbara Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.) (1999): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Opladen: Leske + Budrich.
- Kuzmics, Helmut/Mozetic, Gerald (2003): *Literatur als Soziologie. Zum Verhältnis von literarischer und gesellschaftlicher Wirklichkeit*, Konstanz: UVK 2003.
- Ladenthin, Volker (1991): *Moderne Literatur und Bildung. Zur Bestimmung des spezifischen Bildungsbeitrags moderner Literatur*, Hildesheim/Zürich/New York: Olms.
- Mollenhauer, Klaus (1991): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, 3. Aufl. München: Juventa (Erstauflage 1983).
- Mollenhauer, Klaus (2000): »Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind'. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann«. In: Cornelia Dietrich/Hans-Rüdiger Müller (Hg.), *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*, Weinheim/München: Juventa, S. 49-72.

- Oelkers, Jürgen (1985): Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht, Weinheim/München: Juventa.
- Oelkers, Jürgen (1991): »Bearbeitung von Erinnerungslast. Erziehungswissen in literarischen Texten«. Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, S. 393-405.
- Schildknecht, Christiane/Teichert, Dieter (Hg.) (1996): Philosophie in Literatur, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Zuckermann, Moshe (Hg.) (2003): Deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts im Spiegel der deutschsprachigen Literatur, Göttingen: Wallstein.

UNVERSTÄNDLICHE GESCHICHTEN. BEMERKUNGEN ÜBER DAS VERHÄLTNIS DER PÄDAGOGIK ZUR LITERATUR

RITA CASALE

Die Literatur als Ort für unverständliche Geschichten

Nicht aus dem Roman *Working Mum* von Allison Pearson, von dem dieser Beitrag handelt, stammt das Zitat, in dem die Literatur als Ort für Unverständliches bestimmt wird, und das darum in mein Thema einführen soll, sondern aus Imres Kertész' *Liquidation*. Philologisch wahrscheinlich gewagt, ist doch der anfängliche Hinweis auf Kertész systematisch stringent. Denn was dieser seinen Verlagslektor Keserü sagen lässt, trifft die Problematik der Beiträge des vorliegenden Buches in ihrem Kern. Dessen Bemerkung ist nicht nur geeignet, die Bedeutung der zeitgenössischen Literatur für den pädagogischen Diskurs, sondern auch das strukturelle Verhältnis zweier unterschiedlicher Zugänge zur Realität – des pädagogischen und des literarischen – zu thematisieren. Meine Problematisierung der Grenzgänge zwischen Literatur und Pädagogik strebt danach, deren Nachbarschaftsbeziehung im aktuellen Kontext zu verstehen.

An einem bestimmten Punkt von *Liquidation* stellt Keserü einige ziemlich trockene Überlegungen über Geschichten im Allgemeinen, Geschichten von Menschen und der Literatur an. Sie beinhalten eine Beschreibung der *conditio humana*, allerdings nicht in einem anthropologischen Sinne, sondern in ihrer bestimmten historischen Faktizität:

„Auf einmal begriff ich die Absurdität unserer Situation, begriff, daß unsere Geschichte wie alle Geschichten uninterpretierbar und unwiederbringlich, vorbei, vergangen, verfliegen war und dass wir nichts mehr mit ihr zu tun hatten, so wie wir auch mit unserem Leben kaum noch etwas zu tun hatten. Und mir kam in den Sinn, daß allein die Literatur imstande sei, die Kontinuität, die Ungebrochenheit unseres Lebens wiederherzustellen“ (Kertész 2003: 105)

Wie soll die Literatur die Kontinuität, die Ungebrochenheit unseres Lebens wiederherstellen? Rettet sie das Leben durch die Darstellung einer unmöglichen und sonst unverständlichen Kontinuität in einer Erzählung? Oder rettet sie das Leben gar nicht, sondern stellt nur den Raum bereit, in dem die sinnlose Dauer menschlicher Erfahrungen wenn nicht verstanden und nicht erzählt¹ – so doch zumindest genannt werden kann?

Wie Kertész diese Fragen beantwortet, darf hier unberücksichtigt bleiben. Wichtiger für den gegebenen Zusammenhang ist die Bedeutung von Keserüs Einsicht für die Relation von uninterpretierbaren, unverständlichen Geschichten und Literatur: Das Literarische lässt sich als Ort bestimmen, in dem der Unsinn, die Diskontinuität, das Fragmentarische gezeigt, gesagt werden kann, gerade weil die Literatur die uninterpretierbaren Geschichten nicht zu verstehen hat.

Zweifellos wäre demgegenüber an dieser Stelle der Einwand gerechtfertigt, dass Kertész' Werke einen Extremfall darstellen, und zwar in einem doppelten Sinn: seitens der Geschichte und seitens der Literatur. Im Hintergrund stehen Auschwitz und die unmögliche Aufgabe der Literatur, diese historische Erfahrung, wenn nicht zu verstehen, so doch zumindest ihre Wahrnehmung zu ermöglichen.

Der literarische Fall, der im Folgenden behandelt werden soll, ist dagegen weniger prätentios, ungleich banaler und alltäglicher. Vielleicht handelt es sich nicht einmal um einen literarischen Fall. Bei dem Roman *Working Mum* von Allison Pearson geht es sehr wahrscheinlich eher um ein journalistisches Experiment mit literarischen Ambitionen.²

Gerade der Charakter der Alltäglichkeit dieser banalen und trotzdem unverständlichen Geschichte macht sie jedoch zu einem interessanten Beispiel für die heutige Literatur als dem ‚anderen Ort‘, insofern sie als Ort des Unsinnigen, zugespitzt formuliert, als die andere Seite philosophischer Wahrheiten und pädagogischer und moralischer Normen gedeutet werden kann.

Ein Versuch, den pädagogischen Diskurs dem literarischen anzunähern, sollte allerdings sowohl vermeiden, die Literatur zu pädagogisieren, als auch die Pädagogik zu literarisieren. Nur weil die Literatur, eine gewisse Literatur, heute das ganz Andere, die andere Seite, das „Draußen“ der Pädagogik darstellt, so die These dieses Beitrags, bietet sie für pädagogische Überlegungen eine Herausforderung – könnte sie helfen, einen verfremdenden Blick auf pädagogische Gewissheiten auszubilden.

-
- 1 Zur Last des Erzählens als notwendiger und impliziter Sinnstiftung merkt Edgar Forster an: „Vielleicht ist diese Kunst des Nicht-Erzählens für einen, der *fiction* schreibt, noch größer als für den Philosophen. [...] Vielleicht deshalb, weil es keine Erzählung gibt, die nicht immer schon der Struktur des Sinnes unterworfen ist. Erzählen ist Sinnstiftung. Nicht erzählen zu wollen, müsste heißen, den Zufall zu stärken, der das andere des Sinnes ins Spiel bringt“ (Forster 1998: 44f.).
 - 2 Der Originaltitel des 2002 erschienenen Romans ist *I Don't Know How She Does It*.

Aus zwei Gründen liegt es nahe, einen kurzen historischen Überblick über die Nachbarschaftsbeziehung zwischen Literatur und Pädagogik einzuschleiben. Der erste besteht darin, dass interessanterweise ihre Nähe oder Distanz zu ihrer jeweiligen Definition – der Definition der Pädagogik und der Definition der Literatur – entscheidend beigetragen hat. Der zweite hat mit dem apodiktischen Charakter der vertretenen These – Die Literatur ist das Andere der Pädagogik – zu tun. Eine historische Klärung der Tradition, in der diese Bestimmung der Literatur gedacht wird, ist hoffentlich geeignet, diese Aussage etwas weniger hermetisch erscheinen zu lassen.

Das Verhältnis von Pädagogik zur Literatur wird im Folgenden in zwei Schritten erörtert. Zuerst gebe ich eine einführende historische Klärung der Begrifflichkeiten, anhand deren die oben erwähnte Beziehung erfasst wird. Danach versuche ich am Beispiel des Romans *Working Mum* von Allison Pearson die einführenden Behauptungen zur Problematik zu verifizieren.

Die Literatur oder das Missgeschick der Erziehung

Die ‚edle Pädagogisierung‘ der Literatur durch die Bildungsromane im 18. Jahrhundert ist sehr wahrscheinlich die bekannteste und für einige die glücklichste Episode der Beziehung zwischen Literatur und Bildung. Allerdings stellt diese Episode keineswegs ihren Anfang – auch nicht ihren modernen Anfang – dar.³

Es ist das Verdienst von Emmanuel Bury in seiner Studie *Littérature et politesse* (1996) gezeigt zu haben, dass zwischen dem 16. und 17. Jahrhundert vor allem in Frankreich und Italien keine klare Trennung zwischen dem pädagogischen und dem literarischen Diskurs möglich war. Beide waren, so würde ich weiterführend behaupten, ineinander verflochten: man verfasste literarische Texte und verfolgte dabei pädagogische bzw. zivilisatorische Zwecke. Aufgabe der *studia humanitatis* war es, die Menschen so zu bilden, dass sie fähig werden, in der Welt mit anderen Menschen leben zu können. In dieser zivilisatorischen Funktion nahmen die *studia literaria* den Platz ein, der von der Theologie im Mittelalter besetzt war. Das taten sie, indem sie die Rolle bei der Zivilisierung der Sitten übernahmen, welche die *paideia* bei den Antiken innehatte.⁴

3 Burke zufolge sind zwei herausragende Beispiele des höfischen Romans aus dem zwölften und dreizehnten Jahrhunderts – Chrétien de Troyes' *Perceval* und Wolfram von Eschenbachs *Parzival* – als die ersten Bildungsromane des Abendlandes zu betrachten (Burke 1995: 26).

4 Wenn ich auch Bury darin zustimme, dass eine gewisse Gattungskontinuität zwischen den moralischen Schriften der Antiken (vor allem der Römer) und der Moralistik des 16. und 17. Jahrhunderts festzustellen ist, so kann ich doch nicht seiner Interpretation des Begriff der *paideia* bei Jäger folgen: *Civilisation* sei nichts anderes als der moderne Be-

Da die Sprache von den Humanisten als die Sphäre der menschlichen Interaktion bzw. des sozialen Handelns gedeutet wurde (vgl. dazu Casale 2005), konnte die Zivilisierung, als erzieherischer Prozess verstanden, von der Kunst der Sprache und der Erwerbung rhetorischer Fähigkeiten überhaupt nicht getrennt werden.⁵

Dass literarische Schriften moralische Absichten verfolgten, lässt sich auch an der Form jener literarischen Gattung feststellen, die als Moralistik bekannt ist. Die Moralistik von Montaigne bis zu La Bruyère ist zugleich eine literarische und eine pädagogische Gattung und als solche bildete sie, Bury zufolge, einen Zwischenraum, eine Art *entre-deux* zwischen der abstrakten Allgemeinheit der Philosophen und der strengen Besonderheit der Kasuistik der Historiker.⁶

Die Moralistik schien für eine lange Zeit die geeignetste Form der moralischen Unterweisung zu sein, indem sie in ihrer Argumentation genau jene Logik der Wahrscheinlichkeit widerspiegelt, an die die Menschen in ihrem *commercium mundi* zu handeln gewöhnt waren.

Bei der Skizzierung der historischen Motive, die schließlich zur ‚Entliterarisierung‘ der Pädagogik beigetragen haben, erwähne ich nur solche Richtungen pädagogischer Reflexion, welche die literarische Art der moralischen Erziehung des 16. und vor allem des 17. Jahrhunderts direkt angegriffen haben. Es lässt sich feststellen, dass sie gerade von Autoren, wie etwa Jean-Jacques Rousseau, rezipiert wurden (vgl. dazu Osterwalder 1995; 1998), die für die Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft kanonische Relevanz haben. In diesem Zusammenhang ist vor allem auf die Bedeutung des cartesianischen Rationalismus hinzuweisen, der innerhalb der Geschichte der Pädagogik bei den Jansenisten der Petites-Ecoles bedeutende Vertreter gefunden hat. Die Rationalisierung der Pädagogik im Sinne von Descartes’ Philosophie implizierte jedoch nicht unmittelbar eine Veränderung in der Gewichtung des

griff der *paideia* gewesen. Der Begriff der *paideia* bei Jäger lässt sich eher aus der platonischen Tradition und nicht wie im Fall der Zivilisationstraktate aus der aristotelischen interpretieren. Hinzu kommt, und das scheint mir das wichtigste differenzierende Element zu sein, dass Jäger bei seiner Definition der *paideia* den Unterschied zwischen Erziehung und Bildung hervorhebt, der in der moralistischen Tradition irrelevant ist: „Auf diese Art der Erziehung [*paideia*, R. C.] allein ist das Wort Bildung im eigentlichen Sinn anwendbar, wie es denn auch bei Plato zuerst als bildlicher Ausdruck für das erzieherische Tun begegnet. Unser deutsches Wort Bildung bezeichnet das Wesen der Erziehung am anschaulichsten im griechischen, platonischen Sinn. Es enthält in sich die Beziehung auf das künstlerisch Formende, Plastische wie auf das dem Bildner innerlich vorschwebende normative Bild, die ‚Idea‘ oder den ‚Typos‘. Überall wo später dieser Gedanke in der Geschichte wieder auftaucht, ist er ein Erbe der Griechen, und er taucht immer dort auf, wo der menschliche Geist von der Dressur für bestimmte äußere Zwecke sich auf das eigentliche Wesen des Erziehens besinnt“ (Jäger 1933: 12-13).

5 „La civilisation ne peut en aucun cas être dissociée de l’art de la parole, lien essentiel entre les hommes“ (Bury 1996: 21).

6 Eine der bedeutendsten Schriften dieser Tradition sind die *Prolegomena*, die Isaac Casaubon (1559-1614) für seine Ausgabe der *Caractères de Théophraste* (1529) schrieb.

Unterrichtsstoffes zugunsten der Naturwissenschaften, wie man hätte erwarten können. Sie spielte aber eine entscheidende Rolle für die neue Definition der Modalitäten des Unterrichts und für das Verständnis der Zivilisation als Erziehungsziel.

Der reformerische Impetus der Jansenisten wendete sich nicht nur gegen die dogmatische Autorität der Kirche⁷, sondern auch gegen die Autorität der Antiken und die rhetorische Tradition. Mit Descartes stellen sie das rationalistische Argumentieren in den Vordergrund ihrer pädagogischen Vorstellung von Wissensvermittlung und relativieren somit die Bedeutung klassischer Gelehrsamkeit: „Ce qui dirige toutes les méthodes pédagogiques des jansénistes, c'est l'idée maîtresse du Discours de la Méthode; c'est cette philosophie qui enseigne que la raison doit s'incliner, non devant l'autorité des belles phrases et des lieux communs rebattus, mais devant la pure et claire évidence de la vérité, la philosophie qui ne se paie pas de mots, et qui par-dessous la forme sonore et brillante s'attache aux choses elles-mêmes“ (Compayré 1879: 255).

Mit Recht bettet Compayré die Jansenisten in jene pädagogische Tradition (der Anschauungsmethodik) ein, die von Comenius ausgeht und von Basedow und Pestalozzi weitergeführt wurde (ebd.: 256). Für diese Pädagogik der „anschauenden Erkenntnis“ wurde die Evidenz zum Hauptkriterium des Unterrichts und der moralischen Erziehung.⁸ Die Gelehrsamkeit, die durch die *studia humanitatis* vermittelt wurde, galt daher nicht länger als vorrangiges Ziel.

Mit einem Unterrichtsprogramm, dessen Kern die Vermittlung der Muttersprache bildete⁹, waren die reformorientierten Jansenisten dem kulturellen Zeitgeist durchaus konform. Im selben Jahr, in dem die *Règles de l'éducation des enfants* (1687) des Jansenisten Pierre Coustel erschienen, nahm mit einer Rede vor der *Académie française* die berühmte *Querelle des Anciens et des Modernes* ihren Anfang: Charles Perrault las *Le siècle de Louis XIV*, das zugleich eine Apologie der zeitgenössischen Kultur und eine Widerlegung der Überlegenheit der Antike sein wollte. Nur ein Jahr später erschien gleichfalls aus der Feder Charles Perraults der erste Teil der großen Programmschrift der Moderne, die *Parallèle des Anciens et des Modernes*.

Die Revolte gegen die Antike war jedoch nicht nur literarischer Natur. Zumindest für die Jansenisten und für den damals entstehenden modernen

7 Der Neoaugustinismus „konfrontiert sich nicht nur mit der Scholastik, sondern die theologische Glaubenslehre wird grundsätzlich gegen jegliche Philosophie bzw. weltliche Wissenschaft und Systematik ausgespielt. Sie richtet sich alsbald gleichermaßen auch gegen jene Strömung, die in der katholischen Kirche droht, die Scholastik abzulösen, gegen die mehrheitlich spanischen Theologen, wie Molina, Vasquez, Suarez und Lessius, die vor allem die theologische und philosophische Basis der jesuitischen Gegenreformation und Modernisierung bildeten und einen neuen Boden für die Verbindung von Theologie und Wissenschaft und Gesellschaft suchten“ (Osterwalder 2003: 248-249).

8 In seinem pädagogischen Werk *Règles de l'éducation des enfants* (1687) erwähnt Pierre Coustel das *Orbis pictus* explizit (vgl. Lange 1903: 38).

9 Coustel sei der erste Pädagoge in Frankreich gewesen, der von der Jugend die Anfertigung französisch geschriebener Aufsätze forderte (Lange 1903: 86).

pädagogischen Diskurs war sie moralisch und politisch. Die Renaissance der Antike, ihr literarischer und zivilisatorischer Gebrauch, war im 17. Jahrhundert vom Hof und seinen Lasten schwer zu trennen. Die sich auf die Antike stützende rhetorische Erziehung schien nur den Hofdamen und den Hofmännern bei ihren Intrigen zu helfen. Indem die Literatur der Antike zu Kultivierung, zu Raffinement und letztendlich zur Perversion der Sitten beigetragen hatte, hatte sie für die Jansenisten ihre ursprüngliche zivilisatorische Funktion verloren. Sie stellte eher eine Gefahr für die Erziehung dar, die sich besser auf christliche Tugenden berufen sollte. Immer weniger sprach man von *civilité*, immer mehr von *honnêteté*. Und der *honnête homme* war eher ein demütiger Christ als ein Literat. Im Gegensatz zu den Jesuiten, die überzeugt waren, dass die *studia humanitatis* die Menschen zu tugendhaften Bürgern erziehen konnten, waren die Jansenisten der Meinung, dass die gesellschaftlichen Tugenden der rhetorischen Tradition nichts anders als verkappte Laster waren.¹⁰

Ideengeschichtliche Rekonstruktionen, die versuchen, Kontinuitäten über Jahrhunderte hinweg zu verfolgen, wirken zweifellos verführerisch. Sie vermitteln den Eindruck, den versteckten Sinn der Geschichte oder ihre wiederkehrenden Motive wiederzugeben (vgl. dazu Lovejoy 1964). Solche Kontinuitäten werden aber weder auf einer strukturellen noch auf einer historischen transzendentalen Ebene gesucht. Vielmehr seien sie „nur“ semantischer Natur. Ein merkwürdiger Glaube an die Macht der Sprache bei der Tradierung von Bedeutungen scheint hier am Werke. Denn wenn sich auch kaum leugnen lässt, dass bestimmte Topoi kontinuierlich auftauchen, impliziert das weder, dass ein Topos hundert Jahren später dasselbe, noch dass er etwas ganz anderes bedeutet. Seine Bedeutung lässt sich immer nur in seinem jeweiligen Kontext erschließen und ist darum von dessen im Verhältnis zu ihm vielleicht kontingenter Entwicklung abhängig.

Dass bei Rousseau (und bei der sich auf ihn beziehenden Pädagogik der folgenden Jahrhunderte) einige jansenistische Motive zu finden sind, impliziert nicht, dass sein politisches und pädagogisches Werk *tout court* jansenistisch oder überhaupt religiös zu deuten ist. Interessanter dürfte die Frage sein, warum sich gerade der Schriftsteller Rousseau über die Literatur ähnlich misstrauisch wie die Jansenisten in ihrer Polemik gegen das bei der jesuitischen *Ratio studiorum* vorgesehene literarische Curriculum äußerte. Wie bei den Jansenisten ist auch bei Rousseau der Angriff auf die Literatur gegen eine bestimmte Gattung gerichtet. Für die menschlichen Sitten verderblich seien die Literatur und die Wissenschaften, deren Anspruch erzieherisch bzw. zivilisatorisch ist. Gemeint waren damit vornehmlich jene literarischen Tugendschriften, die im 17. und 18. Jahrhundert am Hof gern gelesen wurden: „Glückliche

10 Vgl. u. a. Jacques Esprit: *La Fausseté des vertus humaines*. 2 Bde, Paris 1678 und Pierre Coustel: *Le Discernement de la vraie et de la fausse morale, où l'on fait voir le faux des Offices de Cicéron et des livres de l'Amitié, de la Vieillesse et des Paradoxes*, Paris 1695. Siehe hierzu auch Mager 2003.

Sklaven, ihnen habt ihr den zarten und feinen Geschmack zu verdanken, auf den ihr so stolz seid, diese sanfte Gemütsart und diese Höflichkeiten der Sitten, die den Umgang bei euch so vertraulich und so leicht macht, mit einem Wort, den Schein aller Tugenden, ohne eine einzige davon wirklich zu besitzen“ (Rousseau 1750: 34).

Der Fall Rousseaus ist zweifellos sehr komplex und noch dazu sehr wirkungsreich. Mit den Jansenisten teilte er sehr wahrscheinlich nicht nur die religiöse Haltung, sondern auch eine bestimmte historische Erfahrung – etwa die verführende Kraft der Pariser Gelehrsamkeit und der höfischen Gebräuche (vgl. dazu Cassirer 1979). Wie die Jansenisten misstraute auch Rousseau der rhetorischen Fassung der Erziehung. Die Erziehung habe nicht mehr zivilisatorisch, sondern moralisch zu sein (vgl. dazu Oelkers 1992).

Zieht man nun die heute gängigen, mehr oder weniger populärwissenschaftlichen Vorstellungen von moralischer Erziehung in Betracht, wird man sich kaum des Eindrucks erwehren können, dass Rousseaus Distanzierung von gelehrtem Raffinement immer noch zu ihrem Grundbestand zählt, obwohl nach Bury erst mit der *Querelle des Anciens et des Modernes* jener Prozess begonnen hat, der die heute selbstverständliche Form des Verhältnisses der Literatur zur Pädagogik prägte.

Die Literatur oder das verklärte Leben

Die *Querelle des Anciens et des Modernes* trug einerseits infolge ihrer Distanzierung von den Wissensformen der Antiken zur Diskreditierung der Moralistik und zur Entwicklung des Rationalismus sowohl in der Philosophie als auch in der Moral bei. Andererseits wurden in ihr die Prämissen jener Autonomie der Literatur entworfen, die sich im deutschsprachigen Raum während der Romantik in der Form des *absolu littéraire* (vgl. Lacoue-Labarthe 1978) entfalten sollte.

Es ist der in dieser literarischen Tradition geprägte Begriff der Literatur, auf den ich mich bei meiner These stütze, die Literatur stelle im Verhältnis zur Pädagogik den ‚anderen‘ Ort dar. Denn folgt man den Überlegungen jener *critique littéraire*, die sich in Frankreich seit den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts bemüht, den Platz der Literatur innerhalb der Humanwissenschaften und vor allem in bezug auf die Philosophie zu definieren, dann ist unser heutiges Verständnis der Literatur noch immer romantisch geprägt. Das heißt: die Literatur ist absolute Kunst, sie ist von jedem Zweck – sei es auch jener der Zivilisation – losgelöst, unabhängig von jeder Funktion innerhalb der Realität.

Eine solche Konzeption der Literatur setzt jene Autonomie der Kunst bzw. des ästhetischen Urteils voraus, die eine erste Formulierung im interesselosen Wohlgefallen und zweckfreien Urteil der kantischen *Kritik der Urteilskraft*

gefunden hat. Die Romantik ging darüber insofern hinaus, als sie den Akzent auf den produktiven Charakter der Kunst legte. Deren Produktivität wurde mit jener der Sprache eng verknüpft, die – wie August Schlegel in seiner Berliner Vorlesung von 1801-1802 über Literatur und Kunst ausführte – das Vermögen hatte, fremde Phänomene miteinander zu verbinden und nah stehende Sachverhältnisse zu entfremden (vgl. dazu Lacoue-Labarthe 1978: 345). In der Sprache der Literatur fanden die Romantiker folglich das Medium, in dem es möglich war, das Diskontinuierliche, das Fragmentarische zu denken bzw. zu dichten (vgl. Blanchot 1992: 527).

Es ist sicher richtig, die Entstehung der romantischen Autonomie der Literatur und ihres absoluten Charakters historisch und soziologisch zu rekonstruieren.¹¹ Das darf allerdings nicht zur Folge haben, dass ihre formalen Merkmale unterbelichtet bleiben und ihr ästhetisches und erkenntnistheoretisches Potential verkannt wird. Denn gerade wegen ihres epistemologischen Status, ihrer Alterität zur Realität, ist es schwierig, die romantische Kunst und ihre Bestimmungen vom sozialen und historischen Kontext abzuleiten. Da sie die Realität nicht reproduzieren, sondern in verklärter Form wieder geben wollte, muss auch ihre historische Erörterung sie als differierende Realität zu erklären versuchen.

Die Literatur, in der Romantik die Kunst *par excellence*, ist autonom, weil sie absolut ist, indem sie sich von den sinnhaften Strukturen der Welt unabhängig macht. Sie ist in der Welt, sie entsteht in einem bestimmten historischen Kontext, sie drückt seine Probleme, seine Stimmungen aus – aber sie entzieht sich seinem Sinn, seiner Verständlichkeit. Nur da sie losgelöst von der Welt ist, da sie absolut ist, kann sie ihr anderer Ort sein, kann sie ihre unverständliche Geschichte schreiben. Sie braucht nicht zu verstehen, weil sie „selbstreferentiell“, „untätig“ und „anonym“ ist (vgl. dazu Casale 2004). Sie verzichtet auf die Kategorien – Zweck, Arbeit und Subjekt –, die entscheidend für die Sinnherstellung sind: auf der Ebene der sinnhaften Referenz bzw. des Bezugs zur Realität, auf der Ebene der geschlossenen Sinnproduktion in der Form des Werks und auf der subjektiven Ebene, der logischen Einheit und der moralischen Identität.

Es lässt sich nun erahnen, was für ein dekonstruktives Potential gegenüber pädagogischen Selbstverständlichkeiten die Literatur besitzen kann, wenn sie

11 Vgl. dazu Bourdieu 1992, vor allem „La genèse historique de l'esthétique pure“, S. 465-509. Entscheidend für die Entstehung der Autonomie der Kunst sind für Bourdieu in Frankreich zugleich das Ende des Mäzenatentums und die ethische und ästhetische Distanzierung junger Künstler von der *bourgeoisie*. Im Unterschied zu Frankreich habe sich in Deutschland die Ästhetik aus der theologischen Tradition entwickelt. Bei ihrer Betonung des produktiven Charakters der Kunst sei stets die Vorstellung des Künstlers als Schöpfer vorausgesetzt.

infolge ihrer romantischen Konfiguration als der Ort des Sinnlosen verstanden wird.¹²

Am Beispiel von *Working Mum* werde ich im Folgenden darzulegen versuchen, wie die Literatur eine unverständliche Geschichte, eine Geschichte ohne Ende und ohne endgültige Entscheidungen darstellen kann.

Eine banal unverständliche Geschichte

Bei *Working Mum* handelt es sich nicht um Literatur als Kunst *par excellence*. Die Verfasserin des Romans, Allison Pearson, ist keine Schriftstellerin von Beruf: Sie ist eine relativ junge englische Journalistin, eine Kolumnistin und eine Fernsehredakteurin.¹³ *I Don't Know How She Does It* ist ihr erster Roman, dessen Hauptfigur Kate Reddy – erfolgreiche Fondsmanagerin, die versucht, zwischen Kindern und Karriere zu „jugglen“ – sie im November 2000 im Rahmen einer Kolumne für den „Daily Telegraph“ erfunden hat. Die Kolumne stieß auf riesiges Interesse, vor allem seitens beruflich stark engagierter Frauen. Aus dem Material der Kolumnen entstand der Roman, von dem schon im Jahr seines Erscheinens 1,5 Millionen Exemplare in mehr als zwanzig Ländern verkauft wurden.

Der Roman versucht, eine banale Geschichte zu erzählen, die keine Geschichte in einem traditionellen Sinn ist: sie hat keinen Anfang und kein Ende, es wird auch keine Entwicklung beschrieben. Genau genommen ist die Geschichte unverständlich.¹⁴ Bezüglich Form und Tempo des Romans kokettiert die Autorin deutlich mit dem Zeitgeist: ein *patchwork* von Texten aus Notizzetteln oder E-Mails, die man flott schreibt und ebenso schnell wieder vergisst. Und der Ton ist ironisch, nicht selten sogar selbstironisch: „The irony of a stressed-out working mother writing a novel about a stressed-out working mother was hard to bear at times.“¹⁵

Dennoch beruht m.E. auch dieser Roman auf einem im weiteren Sinne romantischen Verständnis von Literatur. Und besonders geeignet für diese Erörterung macht ihn, dass die Motive des *plot* von pädagogischer Relevanz und aktueller Brisanz sind: *work-life balance*, Geschlechtsidentität, Elternschaft, *child-care* in der Konsumgesellschaft und Betreuung begabter Kinder. Hätte sich die Journalistin Allison Pearson mit solchen Themen in ihren journalisti-

12 Hier stütze ich mich grundsätzlich auf die Überlegungen, die Luciana Casale in Rahmen ihres Dissertationsvorhabens „Literatur als Dekonstruktion der Philosophie. Zum Verhältnis von Literatur und Philosophie bei Maurice Blanchot“ entwickelt hat.

13 Sie schreibt regelmäßig als Kolumnistin für den „London Evening Standard“ und den „Daily Telegraph“. 1993 wurde sie als „Critic of the Year“ mit dem „British Press Award“ ausgezeichnet.

14 Für den hier benutzten Begriff der Unverständlichkeit vgl. Schlegel 1967.

15 Vgl. das Interview mit Allison Pearson über die Entstehung des Romans (<http://www.randomhouse.com>)

schen Kolumnen oder in ihren Fernsehsendungen beschäftigt, wären sie zweifellos geeignet gewesen, zahllosen pädagogischen Diskussionen Stoff zu geben.¹⁶

Warum aber schreibt eine Journalistin statt dessen einen Roman über ein solches Thema? In einem Roman braucht sie nicht jene Probleme zu lösen, mit denen sie ständig beschäftigt ist, während sie den Roman schreibt. Sie haben etwas Absurdes an sich. Sie sind von jener Absurdität geprägt, mit der wir alltäglich konfrontiert sind und die wir nie loswerden. Wie bei Kertész, aber auf einer ganz anderen Ebene, ist die Geschichte der Hauptfigur des Romans teilweise unsere alltägliche Geschichte, ohne dass wir diese Geschichte verstehen oder akzeptieren können und müssen. Allison Pearson zeigt uns verschiedenen Facetten des Lebens von Katherine Reddy. Trotz ihres Versuchs, diese miteinander zu verbinden, ergeben sie kein einheitliches, kein sinnvolles Bild.

Katherine bzw. Kate ist die einzige weibliche Führungskraft in einer Londoner Investmentbank. Sie ist mit Richard Reddy, einem erfolgreichen Architekten, verheiratet, der, im Unterschied zu ihr, stets in der Lage ist, Leben und Arbeit nicht nur analytisch sondern auch in der Realität zu trennen. Man findet also im Roman eine zwar nicht ganz typische, aber auch nicht ganz unbekannte Situation vor. Es geht um eine sehr ehrgeizige Frau, die, wiederum ganz normal, nach den gewöhnlichen sozialen Stereotypen alles will: Karriere, Kinder, Ehemann und sogar einen Geliebten. Und es geht um einen ziemlich bequemen Mann, der allerdings den Sinn für die Realität niemals verliert.

Kate beschreibt schon am Anfang ihren Mann und die Wahrnehmung, die er von ihr hat, folgendermaßen: „Rich [Richard] mit all seiner englischen Vernunft und seiner dünn gescheuerten Freundlichkeit. Den langsamen Richard nennt meine amerikanische Kollegin Candy ihn, denn die Arbeit in seinem ethisch korrekten Architektenbüro hat ihn mit der Zeit beinahe zum Stillstand gebracht, er braucht eine halbe Stunde dazu, den Müll rauszubringen, und erzählt mir immer, ich soll langsamer machen. ‚Mach langsamer, Katie, du bist wie dieses Ding auf dem Jahrmarkt. Wie heißt das noch? Das, wo die Leute schreiend an den Wänden kleben, solange sich das verdammte Ding dreht?‘ ‚Zentrifugalkraft‘, Weiß ich auch. Ich meine, wie heißt das Karussell?‘ – ‚Keine Ahnung. Die Todeswand.‘ – ‚Genau.‘“ (Pearson 2003: 10).

Auf den ersten Blick scheint die traditionelle symbolische Ordnung innerhalb des familiären Kontextes von der Führungsfunktion von Kate, von ihrer neuen Position in der öffentlichen Sphäre, nicht betroffen zu sein. Ihre beruflichen Kompetenzen und Leistungen sind eher etwas, das zu den traditionellen weiblichen Tugenden oder Untugenden hinzukommt – sie ersetzen oder verändern sie und den familiären Kontext nicht.

¹⁶ Ein gutes Beispiel für erziehungswissenschaftliche und soziologische Überlegungen zu diesen Themen ist das 3. Heft 2003 der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation.

Die paradoxen Ergebnisse der beruflichen Emanzipation der Frauen sind Kate/Allison Pearson sehr klar. Sie kann sie aussprechen, ohne die politische, theoretische und akademische Sorge zu haben, sich entweder auf der Seite derjenigen positionieren zu müssen, die für die politische und soziale Gleichheit der Geschlechter plädieren, oder sich dazu entscheiden zu müssen, auf eine Politik der Gleichheit zu verzichten und das Problem symbolisch für unlösbar zu erklären: „Das Problem mit berufstätigen Frauen meiner Generation ist, sagen die Leute, dass wir nicht wissen, wie wir uns dem Personal gegenüber zu verhalten haben. Falsch. Das Problem mit berufstätigen Frauen meiner Generation ist, dass wir das Personal sind – kniefällig dankbar für jede Hilfe im Haus, für die wir das letzte Hemd ausziehen, während wir selber darum kämpfen, den Herrenjob halten zu können“ (ebd.: 125).

Kate und Richard haben zwei Kinder, Emily und Ben, deren Erziehung sicher unter mütterlichem Zeitmangel leidet. Eine Kompensation dafür muss unbedingt gefunden werden. Kostenlos ist diese nicht. Aber süchtig macht sie auch – sowohl die Kinder als auch die Mutter. Verantwortlich dafür aber ist keiner der Beteiligten. Die Sucht nach einer solchen Kompensation hat eher sozialen Charakter in einer Gesellschaft, in der soziale und symbolische Differenzierungen nur über die Arbeit und mittels des Konsums definiert werden. Das weiß auch Kate, zumindest ahnt sie es. In ihren Träumen erinnert sie der Richter ihres Mutterschaftsgerichts daran: „Katharine Reddy – dröhnt der Richter – Sie stehen heute Nacht vor dem Mutterschaftsgericht, das Sie beschuldigt, eine berufstätige Mutter zu sein, die ihre Kinder mit materiellen Gütern überhäuft, statt bei ihnen zu Hause zu bleiben“ (ebd.: 89).

Verwöhnt und verzogen werden die Kinder von beiden Eltern. Ihre Mutter versucht vor allem ihren schulischen Ehrgeiz zu stimulieren und sie in vielfältiger Weise zu unterstützen. So überlässt Kate etwa auch bei der Wahl der Schule für die begabte Emily nichts dem Zufall.

Dieses komplexe und hohen Anforderungen ausgesetzte Arrangement wird die Belastungsprobe nicht bestehen können, die von Jack – einem sehr attraktiven und überaus charmanten Klienten aus New York – ausgeht. Jack ist mit der familiären Konstellation nur so lange kompatibel, und dann sogar sehr produktiv und inspirierend für Kate, solange er virtuell bleibt, solange es bei einer E-Mail-Affäre bleibt.¹⁷ Es reicht aber schon die pure Möglichkeit eines nicht-virtuellen Treffens zwischen Jack und Kate, um die normalisierten alltäglichen Verhältnisse in Frage zu stellen. Ihr Mann Richard braucht nicht einmal etwas Konkretes zu erfahren, um die „Jack-Störung“ zu spüren. Sie wird von ihm auch gar nicht als „Jack-Störung“ wahrgenommen. Es genügt, um die sehr

17 Zur Bedeutung der Affären in der postmodernen Gesellschaft vgl. Illouz (2003): „Mit ihrem transitorischen Charakter und ihrer Betonung von Vergnügen, Neuheit und Erregung ist die Affäre eine spezifisch postmoderne Erfahrung und enthält eine ‚Gefühlsstruktur‘, die Affinitäten zu den Emotionen und kulturellen Werten aufweist, die von der Konsumsphäre propagiert werden“ (Illouz 2003: 176).

belastete Normalität durcheinander zu bringen, dass er lediglich bemerkt, dass Kate nicht nur normal „abwesend“ ist, sondern dass sie beide nicht mehr in der Lage sind, miteinander zu sprechen. Schließlich gelingt es Richard nur noch über die Tagesmutter, Kate seine Trennungspläne mitzuteilen.

Für einen Augenblick wird suggeriert, dass die Geschichte ein *happy end*, ein ziemlich trostloses *happy end* für das weibliche Geschlecht haben könnte: Kate und Richard kommen wieder zusammen und sie entscheidet sich dafür, nun *full time* Mutter und Gattin zu sein.

So scheint Allison Pearson mit ihrem Roman einen amüsanten und verlockenden Beitrag zur aktuell wiederkehrenden „Ideologie der Mütterlichkeit“¹⁸ geleistet zu haben. Dieser unangenehme Eindruck hält aber glücklicherweise nur kurz an, so kurz wie das familiäre Idyll von Kate und Richard. In der Tat, weshalb sollte sie auch den besonderen Reiz völlig vergessen haben, mit dem ihr früheres Leben verknüpft war: „Ich liebe meinen Job. Es hört sich nicht immer so an, aber das tue ich. Ich liebe den Adrenalinstoß, wenn die Aktien, auf die ich spekuliert habe, in die Höhe schnellen und Profite abwerfen. Es gibt mir einen Kick, dass ich eine der Hand voll Frauen in der Club Lounge des Flughafens bin, und wenn ich zurück komme, liebe ich es, Freunden die Horrorstories von der Reise zu erzählen. [...] Am meisten liebe ich die Arbeit: die synapsenüberschwemmende Befriedigung darüber, gut zu sein, die Kontrolle zu haben, während der Rest des Lebens scheinbar im Chaos versinkt. Ich liebe die Tatsache, dass Zahlen das tun, was ich sage, und nie warum fragen“ (ebd.: 27).

Vielleicht ist es die Erinnerung an diesen Kick, die sie am Ende des Romans bereitwillig ihrer Schwester bei der Gründung eines kleinen Unternehmens helfen lässt. Die simple Nachfrage der Schwester genügt, das erreichte fragile Gleichgewicht in der Familie erneut aufs Spiel zu setzen. Kate kann nicht einfach nur Mutter und Ehefrau sein. Wie sie aber nicht mehr nur das sein kann, wird nicht gesagt. Die Geschichte wird unterbrochen.

Sie hat kein Ende. Sie lässt auch nicht an einem weiteren Plan oder Entwurf denken. Insofern kann dieser Roman kein Bildungsroman sein. Allerdings ist es auch fraglich, ob heute überhaupt noch Bildungsromane denkbar sind bzw. ob sie noch geschrieben werden können. Kann man heute eine Biographie denken, die sich im Laufe der Zeit entwickelt und deren Sinn sich aus der zeitlichen Kumulation von sich auseinander entfaltenden Erfahrungen ergibt? Die Zeit von Kate zum Beispiel dehnt sich eher synchronisch als diachronisch aus. Und damit ist sie nicht allein.

18 Vgl. dazu Sabina Larcher: „Wird Mütterlichkeit erneut als Ideologie thematisiert, um gesellschaftliche Widersprüche weg vom Unerträglichen, wo sie nur studiert und analysiert werden können, hin zum Erträglichen, wo sie als gesellschaftsbildend verstanden werden können, verschieben zu können?“ (Larcher 2004: 722).

Was an Kates Leben im Roman illustriert wird, ist der Zustand der Zeit, in dem wir leben. Genauer gesagt, geht es um Zeitmanagement und Zeitwahrnehmung im Zeitalter des Internet. Es geht um jenen Zusammenhang von Geschichte, menschlichen Geschichten und Literatur, von dem am Anfang die Rede war. Das Internet mit allen seinen Implikationen (Flexibilisierung der Arbeit in einem zeitlichen und räumlichen Sinn, unkontrollierbare Verlängerung der Arbeitszeit, Leichtigkeit bei Kontaktaufnahme, neue Formen von Freundschaft etc.) stellt den Horizont dar, innerhalb dessen unsere verständlichen und unverständlichen Geschichten geschehen.

Auch die Produktionsweise und die ästhetische Form des Romans sind dadurch gekennzeichnet. Der Roman ist ersichtlich schnell geschrieben. Der Text erinnert an den Stil von Notizen, und die immer vorläufige Notiz wird zum tragenden Element endgültiger Formbildung.

Arbeit oder nicht Arbeit, Stress oder Entspannung, Liebe oder Freundschaft – fast alle Alternativen scheinen sich via Internet zu ergeben. Zeiträuber und Zeitgewinner zugleich, ist das Internet in nur wenigen Jahren zum vorrangigen Mittel menschlicher Kommunikation geworden. Mehrmals am Tag werden über das Netz nicht nur Aufträge, die dringend zu erledigen sind, gesendet, sondern auch Nachrichten geschickt, welche die löschbaren Spuren neuer, vielleicht fragiler, aber deswegen nicht weniger zärtlicher Freundschaften bilden: „Klicke die E-Mails an. Neunundvierzig Nachrichten in meiner Inbox seit meinem Abflug am Donnerstag. Überfliege sie und sortiere erst den Müll aus. [...] Da nun die beruflichen Memos aus dem Weg sind, kann ich mich den echten E-Mails widmen, denen, die wirklich wichtig sind: Nachrichten von Freunden, Witzen und Geschichten, die um die Welt herum weitergereicht werden wie Bonbons. Wenn wirklich wahr ist, was behauptet wird, dass nämlich meine Generation die ist, die nach Zeit hungert, dann sind E-Mails unser kleines Laster, unser Trostfutter. Es ist nicht leicht zu erklären, wie viel Unterstützung ich von meinen regelmäßigen Mailpartnern bekomme“ (ebd.: 29).

Nicht nur die Kommunikation hat sich im Zeitalter des Internet verändert: kurz aber häufig. Das virtuelle Medium verlangt auch eine neue Form der Präsenz: leicht aber konstant. Die Gefahr in Vergessenheit zu geraten ist zu hoch angesichts der alltäglichen Menge der Informationen, die es zu bewältigen gilt.

Ähnliche Veränderungen betreffen auch die Form und die Art des Denkens. Vor allem wenn es um die eigene Person geht, ist eine hohe Flexibilität gefragt: Zu viele Varianten sind jeden Tag im Spiel, um etwas endgültig entscheiden zu können. Sogar die materiellen Träger der Zeugnisse solcher Entscheidungen sollen dem vorläufigen Charakter der gezogenen Schlüsse entsprechen. Kates Protokolle der inneren Entscheidungsprozesse finden sich nicht länger in ihrem Tagebuch, sondern werden flüchtig auf Notizzettel geworfen:

„Gründe dafür keine Affäre mit Abelhammer [Jack] anzufangen

1. Habe Beine seit Halloween nicht epiliert.
2. Nissen könnten auf seinen makellosen Harvard-Business-School-Schnitt überspringen.
3. Wichtiger Klient, ergo unprofessionell.
4. Bin verheiratet.

Sollte die Reihenfolge nicht eine ganz andere sein?“ (ebd.: 136).

Zu Beginn habe ich mich bemüht, theoretisch und historisch den Ausgangspunkt meiner Problematisierung des Verhältnisses der Literatur zur Pädagogik zu klären. Ausgehend von einer im Sinne von Philippe Lacoue-Labarthes romantischer Konzeption der Literatur als *absolu littéraire*, habe ich mich zum Schluss der Darstellung einer unverständlichen literarischen Geschichte mit pädagogischen Implikationen gewidmet. Um den Vergleich nun systematisch weiterzutreiben, müsste man sich künftig damit befassen, wie die Probleme, die sich Kate stellen, in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Literatur analysiert werden. Ob es wohl in wissenschaftlichen Texten, in denen Arbeitszeit, Elternzeit, Kinderzeit oder Mütterlichkeit thematisiert werden, Raum für die Fragen gibt, die auf den Notizzetteln von Kate ohne Antworten bleiben, für die Probleme ohne Lösungen, über die sich Kate mit ihren Taxifahrern – auf dem Weg zum Flughafen – gelegentlich streitet?

Es kann sein, dass die Literatur heute weder zivilisieren noch bilden kann oder will. Aber sie kann nachhaltig irritieren.

Literatur

- Blanchot, Maurice (1992): *Entretien infini*, Paris: Gallimard.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Les règles de l'art*, Paris: Seuil.
- Burke, Peter (1996): *Die Geschicke des „Hofmann“*, Berlin: Wagenbach.
- Bury, Emmanuel (1996): *Littérature et politesse: l'invention de l'honnête homme (1580-1750)*, Paris: PUF.
- Casale, Luciana (2004): *Literatur als Dekonstruktion der Philosophie. Zum Verhältnis von Literatur und Philosophie bei Maurice Blanchot*, Manuskript.
- Casale, Rita (2005): »Erziehung vor der Moralerziehung. Konversation gegen Kommunikation«. In: Detlev Horster/Jürgen Oelkers (Hg.), *Pädagogik und Ethik*, Wiesbaden: VS, S. 25-48.

- Cassirer, Ernst (1979): »Das Problem Jean-Jacques Rousseau«. In: Ernst Cassirer/Jean Starobinski/Robert Darnton, Drei Vorschläge, Rousseau zu lesen, Frankfurt/M.: Fischer, S. 7-78.
- Compayré, Gabriel (1879): Histoire Critique des doctrine de l'éducation en France, Bd. 1, Paris: Hachette.
- Forster, Edgar (1998): Unmännliche Männlichkeit. Melancholie – ‚Geschlecht‘ – Verausgabung, Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Illouz, Eva (2003): Der Konsum der Romantik. Liebe und die kulturellen Widersprüche des Kapitalismus, Frankfurt/M.: Campus.
- Lacoue-Labarthe, Philippe (1978): L'absolu littéraire: théorie de la littérature du romantisme allemand, Paris: Seuil.
- Lange, B. J. (1903): Die Pädagogik des Pierre Coustel, Wandsbek: Saueremann.
- Lovejoy, Arthur O. (1964): Die große Kette der Wesen, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jaeger, Werner (1933): Paideia. Die Formung des griechischen Menschen, 3. Aufl., 3 Bde, Berlin: de Gruyter 1954.
- Larcher, Sabina (2004): Mütterlichkeit. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, S. 700-723.
- Kertész, Imres (2003): Liquidation, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mager, Wolfgang (2003): »Jansenistische Erziehung und die Entstehung des modernen Individuums«. In: Heinz Schilling/Marie-Antoinette Gross (Hg.), Im Spannungsfeld von Staat und Kirche. „Minderheiten“ und „Erziehung“ im deutsch-französischen Gesellschaftsvergleich 16.-18. Jahrhundert, Berlin: Duncker & Humblot, S. 313-356.
- Oelkers, Jürgen (1992): Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven, Weinheim/München: Juventa.
- Osterwalder, Fritz (1995): »Die pädagogischen Konzepte des Jansenismus im ausgehenden 17. Jahrhundert und ihre Begründung. Theologische Ursprünge des modernen pädagogischen Paradigmas«. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2, S. 59-84.
- Osterwalder, Fritz (1998): »Der Prinz über der Geschichte. Die jansenistische Prinzerziehung als Modell für die Erziehung des *Bourgeois*«. In: Chantal Grell/Werner Paravicini/Jürgen Voss (Hg.), Les princes et l'histoire du XVIe au XVIIIe siècle, Bonn: Bouvier, S. 555-571.
- Osterwalder, Fritz (2003): »Die Heilung des freien Willens durch Erziehung. Erziehungstheorien im Kontext der theologischen Augustinus-Renaissance im 17. Jahrhundert«. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.), Form der Bildung. Bildung der Form, Weinheim/Basel/Berlin: Beltz, S. 243-274.
- Pearson, Allison (2003): Working Mum, Hamburg: Wunderlich.

Rousseau, Jean Jacques (1750): »Abhandlung über die Wissenschaften und Künste«. In: ders., Schriften, Bd. 1, hg. von Henning Ritter, Frankfurt/M./Berlin/Wien: Ullstein 1981, S. 27-60.

Schlegel, Friedrich (1967): »Über die Unverständlichkeit«. In: ders., Charakteristiken und Kritiken I (1796-1801). Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe, hg. von Ernst Behler, 1. Abt., Bd. 2, München/Paderborn/Wien: Schöningh.

Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 3, 2003.

‚UNERSETZBAR IST DAS WORT DER DICHTER ...‘ SYSTEMATISCHE BEMERKUNGEN ZUM VERHÄLTNIS VON PÄDAGOGIK UND LITERATUR AM BEISPIEL DES ROMANS *MANN UND FRAU* VON ZERUYA SHALEV

NORBERT RICKEN

Dass pädagogische Fragestellungen nicht einfach mit schulpädagogischen Problemen zusammenfallen und auf diese verengt werden dürfen, ist disziplinar zwar weithin unumstritten, bedarf aber immer wieder – nicht nur in administrativen Zusammenhängen – der Erläuterung wie der theoretischen Justierung pädagogischer Probleme; dass dabei aber auch die Lektüre literarischer Texte nicht nur pädagogisch hilfreich, sondern auch erziehungswissenschaftlich bedeutsam sein kann, ist weit weniger verbreitet und wird gerade in Zeiten zunehmend strengerer pädagogisch-empirischer Orientierungen eher beiläufig denn systematisch genutzt. Zwar gehört es irgendwie zum ‚guten Ton‘, (auch etwas breiter) belesen zu sein, doch gilt dies durchgängig als eher private Leidenschaft – mit dem Effekt, dass die Frage, was denn den Erkenntnisgewinn eigener literarischer Lektüren vielleicht ausmacht, eher dunkel bleibt und dadurch auch erziehungswissenschaftlich leichtfertig vergeben wird. Ausgehend von meinen eigenen Leseerfahrungen habe ich mir für die hier angestoßenen ‚Grenzgänge‘ daher vorgenommen, ausdrücklich danach zu fragen, ob Literatur nicht ihrerseits einen besonderen, vielleicht gerade ihr eigentümlichen und nicht nur persönlich oder literarisch bedeutsamen Wahrheitsgehalt in sich birgt, der auch dazu taugte, pädagogische Problemstellungen vielschichtiger und – irgendwie – angemessener aufnehmen und bearbeiten zu können.

Dieser Frage nach den Erkenntnischancen von und in Literatur insbesondere in und aus pädagogischer Perspektive möchte ich in drei kleinen Anmerkungen nachgehen, die davon leben, an weit breitere und ältere Diskurse nur stillschweigend anschließen zu können und diese daher nicht explizit rekapitulieren zu wollen. Ich habe meine kurzen systematischen Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Literatur überschrieben mit einem literarischen Motto – ‚Unersetzbar ist das Wort der Dichter ...‘ –, um die Perspektive meiner Überlegungen vorab anzudeuten. Das Motto jedoch ist – auch wenn es zu-

nächst so klingt – nicht das Zitat eines bedeutsamen Literaten, sondern ein kleiner Kunstgriff, in dem es mir zunächst allein darum geht, etwas ‚spektakulärer‘ – nämlich poetischer – zu signalisieren, in welche Richtung ich zu denken versuche; mit der Frage, ob und warum das eigentlich nötig sein könnte, bin ich bereits mitten im Feld der Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Literatur.

Zum Verhältnis von Literatur und Pädagogik - eine erste Anmerkung:

Auch wenn schon oft über das Verhältnis von Pädagogik und Literatur nachgedacht und geschrieben worden ist – und hier sei neben den Arbeiten von Jürgen Oelkers (Oelkers 1985) und Klaus Mollenhauer (Mollenhauer 1996) auch auf die Überlegungen von Hans Bokelmann verwiesen (vgl. Bokelmann 1979) –, so ist doch ein mehr oder weniger eindeutiger Befund, wie sich denn nun literarische Texte pädagogisch fruchtbar lesen lassen, nicht erkennbar (vgl. Hellekamps 1998). Beobachtbar ist allenfalls, dass dies nicht nur trotz erheblicher theoretischer und bisweilen sogar prinzipieller Bedenken immer wieder neu praktiziert wird, sondern auch, dass dies insbesondere in pädagogischen Diskursen auffällig oft und gern getan wird und bisweilen gerade dort einen geradezu argumentativen Charakter annimmt, so dass es fast scheint, als ob es eine besondere Affinität zwischen Pädagogik und Literatur gäbe. Befeuert wird diese pädagogische Leidenschaft sicherlich nicht nur dadurch, dass Pädagogen und Pädagoginnen meinen, sich qua Bildung mit Literatur beschäftigen zu müssen, und bisweilen dann auch ihre Bildungsgrade anderen andemonstrieren wollen, sondern vielleicht auch dadurch, dass literarische Produktionen in sich selbst ein pädagogisches Motiv enthalten, das zwar – wenn es schlecht kommt – zu Belehrung und Moralisierung verkommen kann, das aber doch irgendwie immer ein Zeigenwollen ist und somit einen eigenen Aufforderscharakter besitzt. In beiden Fällen gilt aber wohl, je ausdrücklicher Literatur pädagogisch gelesen wird oder – schlimmer noch – selbst pädagogisch wird, desto weniger wird sie als auch gute Literatur wahrgenommen; anders formuliert: je literarischer Poesie ist, desto weniger ist sie pädagogisch und auch pädagogisch einfach nutzbar – zumindest auf den ersten Blick.

Fragt man daher nach möglichen Zusammenhängen von Literatur und Pädagogik, so lassen sich vielleicht entlang der Unterscheidung einer thematischen und strukturellen Rezeptionsperspektive sechs unterschiedliche Zugriffe unterscheiden, die in literarischen Texten enthaltenen Erkenntnischancen pädagogisch aufzunehmen.

1. Literatur wird *erstens* immer wieder auch pädagogisch genutzt, weil in ihr selbst pädagogische Themen – seien es nun Kindheitsdarstellungen, expli-

zite Erziehungsprozesse oder ganze Lebensläufe – ausdrücklich verhandelt werden; so einfach und dann auch banal diese erste Möglichkeit auch klingt, so problematisch ist sie, tauchen doch erhebliche Fragen auf, z.B. ob sich fiktionale Texte – und damit in gewisser Hinsicht fingierte Sachverhalte – überhaupt wie pädagogische Fälle ansehen lassen können, an denen sich dann Theoreme bestätigen oder widerlegen ließen (vgl. Bokelmann 1979). Ein solcher Gebrauch zehrt daher zumeist davon, erziehungswissenschaftlich gewonnene Aussagen zu konkretisieren und zu verbildlichen, und verkommt darin nur allzu leicht zur bloßen, in sich irgendwie tautologischen Illustration.

2. Anspruchsvoller und vermutlich aussichtsreicher wäre dann aber ein *zweiter* Versuch, die in Literatur verhandelten pädagogischen Themen hinsichtlich ihrer Verhandlungsweise, und damit u.a. auch hinsichtlich der literarischen Konstruktion pädagogischer Probleme zu befragen, um auf diesem Umweg der Beobachtung von Beobachtungen nicht nur Einsichten in die generelle Konstitutionsproblematik pädagogischen Denkens zu gewinnen, sondern auch konkrete Konstitutionsweisen selbst ausfindig zu machen und benennen zu können. In einer solchen Perspektive entledigte man sich nicht nur weitgehend der leidigen Debatte um Fiktionalität und Non-Fiktionalität; vielmehr ließe sich auch der Zusammenhang beider Aspekte – des ‚Was‘ und ‚Wie‘ in jeder Beobachtung – offensiv ansprechen und dann als ein notwendiger, weil nicht vermeidbarer einsehen. Erweitern ließe sich ein solcher zweiter thematischer Zugriff, wenn implizite oder gar explizite pädagogische Ambitionen der literarischen Produktion nun selbst in den Blick genommen würden.

3. Eine *dritte*, eher noch thematisch orientierte Möglichkeit der Lektüre dann zumeist zeitgenössischer Literatur wäre schließlich, die in künstlerischen Produktionen sinnenfälliger formulierbaren – weil schlichter auf Evidenz zielenden – Wahrnehmungen kultureller Problemlagen, Tendenzen und Atmosphären als aktuell bedeutsame Verschiebungen gesellschaftlicher Problemdeutungen und menschlicher Selbstbeschreibungen zu lesen und damit in gewisser Hinsicht als einen Seismographen zu nutzen, der doch erheblich breiter und feinfühlicher ist, als es wissenschaftliche Theorien überhaupt je sein können. Diese immer wieder neu einzuübende Aufmerksamkeit für das, worum es vielleicht gerade jetzt und hier geht, halte ich für ausgesprochen bedeutsam; sie führt zugleich ein in eher strukturelle Beobachtungsweisen von Literatur, die ich – analog zum thematischen Zugriff – auch in drei Formen zu unterscheiden versucht habe.

4. Auf einer ersten Ebene einer strukturellen Lesart – also *viertens* – müsste nun vielleicht das genannt werden, was erziehungswissenschaftlich durchaus bekannter und auch disziplinär verbreiteter ist: nämlich literarische Texte, insbesondere autobiographische Texte qualitativ zu lesen und damit ausdrücklich als Selbstbeschreibungen zu verstehen, die sich hinsichtlich des Charakters der beobachtbaren Transformations- und Selbstveränderungspro-

zesse befragen lassen und insofern auch bildungstheoretisch ausgewertet werden können. So aussichtsreich ein solcher Zugriff auch ist – und die verschiedenen Arbeiten von Hans-Christoph Koller und Rainer Kokemohr belegen dies eindrücklich (vgl. exemplarisch Koller/Kokemohr 1994 wie dies. 2003) –, so heikel kann es werden, die eingeschlagene Richtung durch die unnötig aufgeladene Frage zu verengen, ob man die zumeist ja nur indirekt beschriebenen Wandlungsprozesse denn auch als Bildungsprozesse verstehen könne und – wenn ja – was denn dann ‚Bildung‘ sei.

5. Eng damit verbunden wäre ein *fünfter*, auch eher struktureller Zugriff, der darauf zielt, in Literatur jene Erfahrungen zu artikulieren, die in pädagogischen Theorien – wenn denn überhaupt – oft genug nur sehr abstrakt und zumeist geradezu gefriergetrocknet eingeschlossen sind, – um – und darauf käme es tatsächlich an – die “‘Erfahrungsrationalität’, in der sich Handelnde begreifen und die der ‚Konstruktionalität‘ von Theorien entgangen sein könnte, plausibel zu machen” (Bokelmann 1979: 115). Ein solcher Versuch, ‚Erfahrungsrationalität‘ und ‚Konstruktionalität‘ gegeneinander zu konturieren und – wie es Hans Bokelmann in seiner kleinen, vor 25 Jahren publizierten Studie zur ‚pädagogischen Verzweiflung‘ unternommen hat (vgl. Bokelmann 1979) – als Irritation der eigenen wissenschaftlichen Arbeit zu nutzen, zielt weniger darauf, literarische Antworten auf – vielleicht noch offene – erziehungswissenschaftliche Fragen zu erhalten, sondern – umgekehrt – die erziehungswissenschaftlichen Fragen neuerlich zu justieren und sich so von der professionell-routinierten Optik kritisch auch zu distanzieren.

6. All dies wäre aber nur sinnvoll, wenn – *sechstens* – eine Lektüre möglich wäre, die den besonderen Zugriff literarischer Texte selbst reflektierte und hinsichtlich seiner Kategorialität wie Konstruktivität eines Ganzen befragte. Einbeschlossen in diese Perspektive auf literarische Texte ist dann eine behutsame Auseinandersetzung mit den ästhetischen Dimensionen der Texte, die sich nicht in der Klassifikation ästhetischer Typen erschöpfen darf, sondern der spezifischen Figuration der jeweiligen Welt- und Selbstverhältnisse nachzuspüren sucht. Ob es also gelingt, literarische Texte nicht bloß als Illustrationen thematischer oder struktureller pädagogischer Fragestellungen zu lesen, sondern als Erkenntnis- und Wahrheitschancen ganz eigener Art aufzunehmen, hängt vermutlich allein davon ab, ob es gelingt, die Eigenlogik der jeweiligen ästhetischen Dimension zur Geltung zu bringen, ohne sie allzu schnell begrifflich zu etikettieren und dann als Unterfall anderer Fälle einzusortieren. Dies verlangte aber neben mancherlei ästhetischer Grundkenntnisse auch ein Sensorium für die Nichteindeutigkeit ästhetischer Produktionen und damit eine Art ‚Musikalität‘ für das, was sich einer einfachen Eindeutigkeit schlicht entzieht, ohne deswegen gleich ‚unzugänglich‘ und prinzipiell ‚entzogen‘ zu sein. Beispiele – auch literarische – sind vermutlich genügend bekannt, die in diese Falle der Vereindeutigung getappt sind; es ist das Gefühl einer aufdringlichen

Plattheit, das sich nach solchen Interpretationen einstellt und nur ‚ex negativo‘ markiert, worum es im Verhältnis von Literatur und Pädagogik vielleicht gehen könnte.

Allein die Anlage meiner bisherigen Argumentation zwingt mich nun dazu, meine eigene Lektüre des von mir (auch noch) selbst ausgewählten Romans *Mann und Frau* von Zeruya Shalev insbesondere entlang des letzten Fragekomplexes anzustellen und so am Material zu bewähren zu versuchen – auch wenn die Gefahr, selbst bloß illustrativ zu argumentieren, wenn *an* einem Roman *etwas* deutlich gemacht werden soll, leider kaum zu vermeiden ist.

Der Roman *Mann und Frau* von Zeruya Shalev – eine zweite Anmerkung:

Zeruya Shalevs Roman *Mann und Frau*, im Jahr 2000 unter dem Titel ‚*Ba'al we-ischa*‘ in Jerusalem erschienen (vgl. Shalev 2001), ist immer wieder in der Linie ihres Erstlingsromans *Liebesleben* (vgl. Shalev 2000) wahrgenommen worden und auch aus Vermarktungsgründen nur folgerichtig als ‚neuer erotischer Roman‘ angekündigt worden. So problematisch diese Etikettierung bereits für *Liebesleben* ist, so unzutreffend und irreführend ist sie nun aber für *Mann und Frau*. Fragt man, worum es in diesem Roman denn geht, dann lässt sich zunächst auf der Oberfläche die Geschichte einer Beziehung berichten, die streng aus der Perspektive der Frau – Na'ama – erzählt wird und als qualvolle Trennungsgeschichte sich sowohl als Verlust- wie als Befreiungsgeschichte lesen lässt.

Der Gang der Handlung, wollte man ihn in wenigen Sätzen fassen, ist weder spektakulär noch originell und würde allein vermutlich kaum zur Lektüre reizen: Udi und Na'ama, Mann und Frau, befinden sich in einer chronischen Ehekrise, in der Noga, die Tochter der beiden, nur mühsam nach ihrem Platz tappt. Seit Beginn der Pubertät miteinander verbunden und inzwischen über zwei Jahrzehnte verheiratet, leben beide miteinander in einem starren Geflecht von dickflüssigen Gewohnheiten, gegenseitigen Festschreibungen und immer wieder neu eskalierenden Streitigkeiten ohne jede Aussicht auf Veränderung: da ist zunächst Udi, der – reizbar und nachtragend – mit seiner Eifersucht jegliche Momente der ohnehin seltenen familiären Harmonie untergräbt und das gemeinsame Leben ohne jede Vorankündigung mit bloßen Worten in kleinste Scherben zerspringen lassen kann, an denen beide sich nur verletzen können; nach einer der vielen berufsbedingten Rückkehren aus der Wüste fällt er – wenn auch nur vorübergehend – allerhand seltsamen Krankheiten anheim – zunächst kann er nicht mehr laufen, dann sieht er plötzlich nichts mehr, schließlich liegt er unbestimmt Zeit still und stumm im Bett usw. – und legt damit die typischen Beziehungsstrukturen wie auch die Nerven seiner Frau

Na'ama völlig bloß. Diese nun – aufopfernd und aussaugend zugleich – versucht nicht nur mit aller Kraft, ihn zu pflegen, zu umsorgen und zu heilen, sondern auch – seit einer nur möglich gebliebenen Affäre mit einem Maler getrieben von Schuld und falsch verstandener Verantwortung, wie ihre Arbeitskollegen eines Frauenhauses ihr durchgängig einreden – ihrem Mann ihre Liebe tagtäglich zu beweisen, um selbst wie ehemals geliebt zu werden. Im Besitz der Machtmittel verweigert Udi aber jede Absolution und – schlimmer noch – breitet seinen ganzen Hass gegen sie aus; verstoßen, zutiefst verletzt und empört wendet sich Na'ama ab, indem sie Udi nun ihrerseits mit Schuldvorwürfen attackiert, die auf einen als ‚Unfall‘ bezeichneten Vorfall zurückgehen, bei dem Noga, die einzige Tochter der beiden, beim Fall aus den väterlichen Händen den Sturz aus dem Fenster nur zufällig überlebte, weil eine alte Plastikwanne auf dem Hof stand. So steht Noga nun – überaus empfindlich wie ängstlich zugleich – nicht nur zwischen ihr weitgehend unbekannten, in sich verhakten und miteinander verstrickten Eltern, sondern mit ihren wenigen neun Jahren am schwierigen Beginn der Pubertät, längst von anderen im Stich gelassen und vereinsamt. Es kommt, wie es kommen muss: aus dieser qualvollen Triade entspinnt sich eine Geschichte, die schließlich – nach einiger inneren und äußeren Versteinerung und dem Auftauchen einer tibetanisch anmutenden Heilerin namens Sohara, deren Credo ‚Du bist Du‘ Krankheit als Chance empfiehlt – mit dem Aus- und Umzug Udis endet und über die völlige Verzweiflung und Selbstaufgabe Na'amas einerseits und neu sich ergebende erotische Abenteuer andererseits schließlich zu einer Veränderung Na'amas führt, deren äußere Gestalt jedoch gänzlich im Dunkeln bleibt und dadurch auch den inneren Prozess in Frage stellt.

Die hier nur sehr grobe Andeutung des Handlungsgangs sei abgebrochen. Sicherlich: der präsentierte Stoff böte einige, wenn auch vielleicht nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten, die eigene Interpretation des Romans dingfest zu machen und pädagogische Folgerungen zu ziehen. Immer wieder genannt wird dann der ausschließlich durch die Brille Na'amas vermittelte Einblick in ein Beziehungsgeschehen, das von den einen als das „weite Feld ehelicher Zweisamkeit“ (vgl. Shalev 2001: Klappentext 2), von den anderen als ungeschönte Problematik einer familiären Triade markiert wird und – wie auch immer gedreht – zur Identifikation einzuladen scheint, einer Identifikation, die weder Geschlechter- noch Generationenverhältnisse irgendwie schmackhafter macht. Thematisch gibt der Band zunächst nicht mehr her.

In der Tat, mit dieser Brille lassen sich viele andere, auch deutlich bessere Romane finden, so dass auch die Buchempfehlung ambivalent bleibt – wäre da nicht die Sprache, eine Sprache, die die Bücher Zeryua Shalevs durchgängig kenn- und auszeichnet und – für mich – insbesondere in diesem Roman geradezu lupenrein erscheint. Doch ist es nicht nur die Geradlinigkeit und Ehrlichkeit, mit der die Dinge gesagt und die weiten Gefühlswelten empfunden wer-

den; es ist auch nicht nur die unglaubliche Präzision und farbenvolle Intensität, mit der Shalev flüchtige Eindrücke, bloße Gedankenketten und ganze innere Bewegungen einzufangen vermag, so dass Sprache nicht bloß als Medium von etwas anderem, sondern selbst als Modus des Erlebens deutlich werden kann. Es ist vielmehr vor allem Shalevs durchgängige Eigentümlichkeit, ihre endlosen, durch unzählige Kommata nur mühsam strukturierten Bandwurmsätze so anzurichten, dass sie trotz ihrer bisweilen halbseitigen Länge, ihrer permanent springenden Subjekte faszinierend lesbar werden und das Gefühl, selbst involviert zu sein, aufsteigen lassen. Ein Beispiel nur:

„[...] Mama, es ist schon halb acht, jammert Noga aus der Küche, und ich habe noch nichts gegessen, und ich werde nervös, was willst du von mir, nimm dir selbst was, du bist kein Baby mehr, und sofort tut es mir leid und ich laufe zu ihr, kippe Cornflakes in eine Schüssel und hole Milch aus dem Kühlschrank, aber sie steht auf, die Lippen gekränkt verzogen, ich habe keinen Hunger, sie setzt den Ranzen auf und geht zur Tür, ich sehe ihr nach, etwas Seltsames blitzt mir zwischen den Schulterriemen entgegen, bunte Kinderbilder, Bärchen und Hasen hüpfen fröhlich auf und ab, als sie die Treppe hinuntergeht, und dann merke ich es plötzlich. Noga, du hast noch deinen Pyjama an, du hast vergessen, dich anzuziehen! Sie kommt wieder herauf, mit gesenktem Blick, die Augen fast geschlossen, ich höre, wie der Ranzen auf den Boden fällt und die Bettfedern knarren, ich laufe in ihr Zimmer und da liegt sie, auf den Bauch gedreht in ihrem Bett, Bärchen und Häschen zugedeckt, was machst du, schimpfe ich, es ist schon viertel vor acht, und sie bricht in Tränen aus, ich will nicht in die Schule, ich fühle mich nicht wohl. Ihre Augen fixieren mich mit einem vorwurfsvollen Blick, sie sieht, wie sich mein Herz gegen sie verhärtet, wie mich der Rückstoß an die Wand preßt. Ein aggressives Weinen läßt jede einzelne ihrer Locken erzittern, und ich schreie, warum machst du es mir noch schwerer, ich halte es nicht aus mit dir, und sie schreit, und ich halte es nicht aus mit dir. Wütend springt sie auf, und ich habe das Gefühl, gleich reißt sie den Mund auf und beschimpft mich, aber sie knallt mir die Tür vor der Nase zu. Ich mache ein paar langsame Schritte rückwärts, starre die zugeknallte Tür an und die andere, die schweigende, Schritt für Schritt weiche ich zurück, bis ich mit dem Rücken an die Wohnungstür stoße, ich mache sie auf und gehe hinaus, unten auf der Treppe setze ich mich, im Nachthemd, auf eine kühle Stufe und betrachte den schönen Tag, der sich mit goldener Luft schmückt, ein leichter Wind führt einen Haufen Blätter spazieren, sammelt hinter sich die Reste bunter Blumen, Honigwolken schmeicheln sich sehnsüchtig ein. Schon immer habe ich solche Tage gehasst, bin durch sie hindurchspaziert wie ein unerwünschter Gast, denn an solch einem Tag tritt die Trauer noch stärker hervor, sie findet in diesem großen Glanz keinen Ort, an dem sie sich verstecken könnte, sie flieht wie ein erschrockenes Kaninchen vor dem plötzlichen Licht und prallt wieder und wieder gegen die glitzernden Wellen des Glücks [...]“ (Shalev 2001: 10f.).

Fragt man genauer nach der in diesen vielen langen Sätzen erkennbaren Eigentümlichkeit Shalevs, so ist es weder bloß ihr persönlicher Stil, der den harten Eingriffen eines Lektorats irgendwie entgangen zu sein scheint, noch ein grundsätzlich mit der Sprache des Hebräischen verwickeltes Charakteristikum, das sich nur unangemessen übersetzen ließe und daher zu eigentümlichen deutschen Satzgebilden geführt hat; es ist vielmehr der konsequente und dann sehr beharrliche Versuch Zeruya Shalevs, die Komplexität, Gleichzeitigkeit und Bedingtheit von Ereignissen sprachlich angemessen zu erfassen und als ein streng perspektivisch gebundenes ‚Inter‘-Geschehen, ein permanentes Antwortgeschehen zu verdeutlichen. Mit diesem ästhetischen Zugriff gelingt es Shalev, etwas erscheinen zu lassen, was in der Theoriesprache nur sehr spröde als ‚Relationalität‘ bezeichnet werden kann. So gleichen die Sätze eher Ellipsen, die stets um zwei Brennpunkte sich drehen, ohne dass damit die strenge Perspektivität des Geschriebenen – es wird uns gerade nicht ermöglicht, auch nur einen einzigen Blick ohne die Brille Na’amas auf das Geschehen zu werfen – aufgekündigt würde. Was sprachlich so unendlich schwer ist, das kann bei Shalev ein klein bisschen erspürt werden: die Komplexität von Phänomenen, die vermutlich nur in Raum- oder Kugelgebilden sich darstellen ließen, auch noch in linearen Sätzen nachzuvollziehen, ohne dass der unvermeidliche Zwang zur Linearität – ‚es gibt keine Kugelsätze‘ (Bokelmann) – dazu führte, dass ein Geschehen in die Aktion zweier oder dreier Subjekte zerhackt würde und dann portionsweise den einzelnen Akteuren zugerechnet werden könnte. Anders formuliert: Shalevs Satzbau versucht eindrücklich, der Gleichzeitigkeit von Ursache und Wirkung, von Bedingung und Bedingtheit zu folgen, so dass trotz strenger Perspektivität das, was als Subjekt des Romans gelten könnte, schwimmt, ohne sich zugleich aufzulösen.

Auch wenn es nur allzu nahe läge, das daraus resultierende relationale Subjektivitätsmodell nun theoretisch zu skizzieren oder gar im Rückgriff auf Kierkegaards wunderbare Formel des Selbst als eines Verhältnisses, das sich zu sich selbst verhält (vgl. Kierkegaard 1992: 8f.), zu rekonstruieren, so will ich doch hier nur drei kleine Momente eben dieser Relationalität (vgl. insgesamt Ricken 1999) am Roman selbst verdeutlichen:

1. Alles, was geschieht, trifft nicht einfach auf, sondern ist immer Moment eines Selbstverhältnisses, ist also immer eingebettet in einen vorgängigen Bedeutungskontext, den abzugrenzen und vollständig zu ermessen aufgrund seiner iterativen Struktur schlicht nicht gelingen kann. Besonders eindrücklich gelingt Shalev die grundsätzliche Perspektivität allen Geschehens und die damit einhergehende Dekonstruktion von Realität, indem sie – immer im gleichen Satz beginnend – den geschichtlichen Rückhall des Geschehens mitformuliert, bis man schließlich selbst hinabgestiegen ist in eine Vergangenheit,

deren Gegenwart und Unabgeschlossenheit nur offenkundig ist, um fortan nie mehr ganz gegenwärtig werden zu können. Auch hier nur ein Beispiel:

„[...] komm, gehen wir ins Zimmer, flüstere ich ihm ins Ohr und lecke es, damit er versteht daß ich es ernst meine, [...], die Badehose zeigt sein erregtes Glied, wir laufen durch Flure, völlig naß unter den weißen Bademänteln, im Aufzug halten wir uns wie verliebte Kinder an den Händen, und ich denke, wie einfach es doch ist an diesem Ort, ganz anders als zu Hause, wo Noga schläft und all unsere offenen Rechnungen herumliegen. Regnerisches Licht schimmert durch das Fenster, umhüllt seinen Körper mit einem dunklen Schimmer, als wäre ihm ein Fell gewachsen, so wie damals am Rand der Moschawa die Erde des Wäldchens nach dem ersten Regen wie mit Wolle überzogen aussah, ich lief immer sehr vorsichtig über das junge Gras, während ich die Straße beobachtete. Jede halbe Stunde kam ein halbleerer Autobus an und fuhr auch halb leer wieder weg, oft hatte ich das Gefühl, die Leute, die ausstiegen, seien auch diejenigen, die wieder wegfuhr, sie weigerten sich, in der abgelegenen Moschawa zu bleiben und manchmal stieg Udi aus, klein und mager, ...“ (Shalev 2001: 116).

Hier folgt nun eine längere Erinnerung an frühere Begegnungen, die ihren zeitlichen Index – Na’ama ist noch im Heute der Erregung – niemals aufgibt – „[...] aber er ging mir mit sicheren Schritten entgegen, als wisse er, daß er einmal groß und hübsch werden würde“ (Shalev 2001: 116) –, um schließlich durch die Erinnerung an den durch die Trennung der Mutter zerbrochenen Vater die Gegenwart zu untergraben:

„Manchmal hörte ich ihn weinen, über Udis Keuchen hinweg, sein Weinen begleitete das verschwitzte Reiben unserer Glieder, das leise Weinen eines verlassenen Kindes, das weiß, daß niemand kommen wird, und auch jetzt, während ich mich auf dem Bett ausstreckte, schleicht sich dieses bekannte Weinen in meine Ohren, und schon fällt es mir schwer, mich zu konzentrieren, seine Lippen machen mich nervös, [...], ich stoße ihn von mir, dieses Weinen macht mich ganz verrückt, warum muß immer, wenn es mir gutgeht, ein anderer leiden? Mit gekränktem Gesicht und vorgeschobenem Kinn steht er vom Bett auf [...]“ (Shalev 2001: 117).

Was hier zeitlich nachgezeichnet werden sollte, ließe sich auch sozial rekonstruieren und führt dazu, das Andere der eigenen Geschichte und auch die Anderen selbst als Teil des Selbst zu verstehen, von denen das Ich zu trennen kaum möglich ist.

2. Damit geht *zweitens* einher, dass auch die eigenen Aktionen nicht einfach Ausdruck eines Inneren sind, das sich an Anderen vollzieht, sondern selbst von Anfang an durchbrochen sind von einer Aufmerksamkeit für die möglichen Antworten anderer, so dass das eigene Handeln nicht nur immer an

Andere anknüpft und diesen antwortet, sondern selbst auch immer nur als Antwort auf auch zukünftig mögliches Handeln Anderer möglich ist; anders formuliert: wir haben nicht nur aus Erfahrung gewonnene Schemata für das jeweilige spezifische Zusammen-Sein mit anderen; wir rechnen auch nicht nur mit den anderen als jeweils eigenen, allein in selbst operierenden Selbstverhältnissen; sondern wir tasten die Interaktionen mit Anderen auch nach vorne hin laufend auf mögliche Reaktionen, auf sich erst andeutende und noch nicht sichtbare Antworten ab, so dass die Rückkopplung des eigenen Handelns nicht nur das jeweilig eigene Selbstverhältnis einschließt, sondern auch das mögliche Selbstverhältnis der anderen insofern berührt, als es wiederum als eine mich bedingende Antwort zu entziffern versucht wird. Zur Verdeutlichung nur die knappe Erinnerung an die Anfangsszene: „Ihre Augen fixieren mich mit einem vorwurfsvollen Blick, sie sieht, wie sich mein Herz gegen sie verhärtet, wie mich der Rückstoß an die Wand preßt“ (Shalev 2001: 10).

3. Es ist diese Ineinanderfaltung von Selbst und Anderen, die – wie Shalev selbst formuliert (vgl. Shalev 2001: 93) – Verwischung und Aufhebung der Trennung zwischen innen und außen, die die Lektüre des Romans ebenso faszinierend wie kompliziert gestaltet, gibt es doch zu keiner Zeit festen Boden und einen – und sei es nur einen literarischen – Ausweg aus den Verwicklungen. Drei Momente dieser Ineinanderfaltung seien benannt, ohne literarisch ausführlicher gespiegelt werden zu können:

Shalev illustriert *erstens*, wie das Selbst im Blick der Anderen allererst entsteht; hier verweise ich auf die den ganzen Roman durchziehende Leibproblematik Na’amas, die erst durch die Blicke Udis wie auch des Liebhabers zu ihrem Leib ein Gefühl bekommt, ja mehr noch: unter den Blicken der anderen allererst zu einer körperlichen Einheit gelangt, die sie selbst zunächst nur als völlige Disparität erfährt (vgl. exemplarisch Shalev 2001: 61 wie auch 266-267). Dieser fremde Blick, der das Ich allererst ermöglicht, ist aber *zweitens* ein prinzipiell fremder Blick und kann vom Selbst schlicht nicht eingenommen und übernommen werden; es ist erstaunlich, dass alle anderen Personen - Udi wie auch Noga – trotz langer Darstellungen auch dem Leser eigentümlich fremd bleiben und eher wie hinter einer Milchglasscheibe erscheinen. Der Effekt dieser Bewegung ist, dass schließlich *drittens* sowohl die Anderen als auch das Selbst ebenso vertraut wie fremd zugleich erscheinen: „Micha, sagte ich ruhig, ich habe keine Ahnung, ob ich so bin wie du, ich habe keine Ahnung, ob ich so bin wie ich, ich habe so viele Jahre mit einem einzigen Mann zusammengelebt, ich war eingeschlossen in unserem Leben, alles ist immer mehr zusammengeschrumpft, ich konnte mich nur in Beziehung zu ihm sehen, nicht als eigenständige Person, du kannst dir gar nicht vorstellen, wie viele Fragen ich mir noch nicht einmal selbst gestellt habe“ (vgl. Shalev 2001: 363). Eindrücklicher, weil drastischer sind andere Passagen, in denen Shalev beschreibt, wie das Weinen – oder anderes – in Na’ama sich ausbreitet, wie sie

sich selbst hinter her fühlt und zu folgen versucht, ohne sich darin erfassen zu können; das Ich ist sich nicht einfach gegeben, sondern spürt sich – immer mit Verspätung – nach, ohne sich jemals gänzlich vor sich bringen zu können.

Blickt man nun mithilfe dieser ausschließlich sprachlich konstruierten und auf Relationalität fokussierten Brille auch auf die Inhalte des Romans, so zeigt sich schnell, dass Eigensein und Selbstbezug wie Verwiesenheit und Angewiesenheit durchgängige Themen des ganzen Romans sind: nicht nur, weil alle auftretenden Figuren sich in ihrer Lebensgestaltung als jeweilige Interpretationsversionen des nicht auflösbaren Zusammenhangs von Autonomie und Bezogenheit lesen lassen – und hier nenne ich nur Udi als Autonomie-Version durch Negation anderer oder Soharas als zweite Autonomie-Version durch Anderendistanzierung und Selbstzentrierung; auch nicht nur, weil Na’ama in einem Frauenhaus für schwangere Mädchen arbeitet, deren strenge Regel zwar die Hilfe zur Selbsthilfe als Ermöglichung von Eigensein anzielt, doch dieses Eigensein dann bisweilen vorschnell als von anderen getrenntes Sein ausgibt und latent vorschreibt; schließlich auch nicht nur, weil mit Relationalität unweigerlich verbundene Phänomene wie insbesondere Schuld und Verantwortung sich wie ein Unterfaden permanent durchziehen und auch ausdrücklich thematisch auseinander gesetzt werden; sondern auch, weil die Differenz zwischen der Perspektive Soharas, deren Credo eine tibetisch gewandete Philosophie des Loslassens ist, die auf der Fiktion des Selbst als eines Zentrums basiert (vgl. Shalev 2001: 164 und 172f.), und der weitgehend als problematisch erzählten Perspektive Na’amas den Grundkonflikt dieses Romans markiert.

Es ist vermutlich eine der Stärken dieses Romans, diesen Konflikt zweier sozialer Schemata – überspitzt: Autonomie und Selbstidentität gegen Anderenbezogenheit, Gefühl und Ich-Diffusion – gerade nicht zu entscheiden und so eine der Versionen siegen zu lassen, sondern – trotz vieler Verdächtigungen und Selbstverdächtigungen, die den Vorwurf der neurotischen Symbiose zum Kern haben (vgl. Shalev 2001: 285 wie auch 366) – den Ausgang dieser Geschichte gänzlich anders zu wählen: obwohl es zunächst den Anschein hat, Na’ama lernt mühsam, sich endlich von anderen genügend weit zu trennen, um selbst sein zu können, so endet doch ihre Abhängigkeit, indem sie – mit überraschender Hilfestellung von Chawa, der sonst so auf Autonomie bedachten Heimleiterin – sich mit sich selbst ein wenig versöhnt und sich ein bisschen (mehr) zuzustimmen vermag:

„[...] wir brauchen hier im Heim deine Seele, und ich seufze verächtlich, meine Seele hat mir nur Schwierigkeiten gemacht, ich versuche gerade, sie loszuwerden, und sie ruft, hüte dich vor solchen Ideen und vernachlässige nicht die Gaben, die du hast, auch wenn sie dir Probleme schaffen, und ich schweige, ich sehe das schöne, geheimnisvolle Haus vor mir, traurige Mädchen schweben wie Engel die Trep-

pen hinauf und hinunter, neben ihrem Herzen klopft ein anderes Herz, wie sehr habe ich mich nach ihnen gesehnt, und mit heiserer Stimme sage ich, ich komme zurück, Chawa, natürlich komme ich zurück” (Shalev 2001: 395).

Wohl nicht zufällig formuliert Shalev dann auch ihr ‚Geheimnis des Lebens‘ überaus ironisch:

„Manchmal denke ich, daß diese leeren, dumpfen Tage die glücklichsten meines Lebens sind, denn ich fühle fast nichts, als säße ich nach der Betäubungsspritze auf einem Zahnarztstuhl, mit offenem Mund und wüßte, daß ganze Ladungen von Schmerz in mir explodieren, ohne daß ich ihre Macht spüre, als würden sie, wenn ich sie ignoriere, aufhören zu existieren. So also lebt ihr alle, das ist das große Geheimnis des Lebens, das, was Sohara mir zu zeigen versucht hat, so versuchte Udi, sich zu retten, ungerührt lauft ihr alle auf der Überholspur, und nur ich war so stur, alles empfinden zu wollen, mit meinen Plattfüßen den nackten Königsweg zu nehmen, keine Nuance zu mißachten, mich an der infizierten Wurzel des Gefühls aufzureiben, und ich frage mich, was Udi dazu sagen würde, zu meiner neuen verschlafenen Existenz, zu dieser stillen Revolution Rebellion im Reich der Gefühle” (Shalev 2001: 383).

Auch wenn der Schluss offen und damit zweideutig bleibt, offensichtlich ist dennoch, dass Na’ama dieses Selbstüberholmanöver bis zum Ende nicht wirklich gelingt; was ihr aber ein wenig mehr gelingt, ist, sich mit sich selbst genau an dieser Stelle anzufreunden, sich zuzustimmen und sich mit sich – nicht ganz und gar, aber doch ein wenig – zu versöhnen.

Ich breche meine Überlegungen ab: Zeruya Shalevs Roman ist sicherlich kein Bildungsroman im engeren und vermutlich auch nicht einfach ein pädagogischer oder pädagogisch relevanter Roman, nur weil pädagogische oder pädagogisch relevante Themen wie Erziehungs- und Geschlechterverhältnisse auftauchen; er ist auch nicht bloß ein pädagogisch wirkender Beziehungsroman, der dazu taugt, die eigenen Beziehungsmuster zu klären und solchermaßen geklärt zurück in die Welt zu treten; vielmehr ist er vielleicht bloß ein ‚Seelenbuch‘, das behutsam und ästhetisch überzeugend Einblick ermöglicht in die Binnenlogik dessen, was – theoretisch gesprochen – relationale Subjektivität heißen könnte (vgl. Ricken 1999). Allemal aber wird deutlich: der durchgängig intonierte Grundkonflikt zwischen Selbstsein und Mitanderensein, zwischen Autonomie und Bezogenheit, lässt sich nicht nur nicht einfach und für immer lösen, sondern würde auch durch Etikettierungen wie ‚symbiotische Struktur‘, ‚Überidentifikation‘ oder ‚Helfersyndrom‘ ebenso schlicht übersehen wie allzu platt aufgenommen. Bereits dies ist pädagogisch bedeutend, als es fungierende Grundgewissheiten – wie Autonomie, Identität und Mündigkeit – erheblich tangiert und zu einer kategorialen Neujustierung (al-

ler!) pädagogischer Grundbegriffe drängt; will man denn aber auch bildungstheoretisch einen weiteren Nutzen ziehen können, dann ließe sich dieser vielleicht am ehesten noch in der Problematik der nie einfachen und ungebrochenen Selbstzustimmung und Bejahung ausmachen, die – wie das Tüpfelchen vom ‚i‘ – nur die enorme Bedeutung und Schwierigkeit der unaufhebbaren und immer querliegenden Selbstverhältnisse als einer Struktur allen Geschehens und Erlebens andeutet. Es wäre sicherlich verkürzt, Bildung nur als Welt-Selbst-Transformationsprozess zu verstehen, ohne dabei die Frage der je eigenen Zustimmung zu sich zu berücksichtigen; schärfer noch: Transformationsprozesse sind nicht qua erkennbarer Höherentwicklung oder Flexibilitätssteigerung (Marotzki) auch Bildungsprozesse, sondern vielleicht erst gerade dadurch, dass sie von den ‚Subjekten‘ selbst gewollt und betrieben werden. Dies aber verlangt auch einen geschärften Blick für die komplexe Problematik einer jeden Selbstbeziehung (die immer größer ist als das Problem menschlichen Selbstbewusstseins).

„Unersetzbar ist das Wort der Dichter ...“ - eine letzte Anmerkung:

Was also sind dann Erkenntnischancen, die in der Lektüre literarischer Texte sich vielleicht auf tun können? Was wäre gar die eigentümliche Wahrheit literarischer Texte, die sich – dann aber wie – pädagogisch nutzen lassen könnte? Ich habe keine große Antwort, allenfalls eine kurze Erinnerung an die anfänglichen Unterscheidungen: es geht mir nicht darum, die ersten fünf Lesarten als ungeeignet abzuweisen; und doch hat Lesart 6 eine besondere Bedeutung, liegt sie doch quer zu thematischen oder konkreter orientierten strukturellen Lesarten, indem sie die ästhetische Dimension selbst, also die Art und Weise, wie auf Welt, Andere und Selbst überhaupt zugegriffen wird und vielleicht auch nur zugegriffen werden kann, ausdrücklich in den Vordergrund schiebt.

Vielleicht nur drei Momente als Ersatz für eine theoretisch anspruchsvollere Antwort:

Literarischen Texten gelingt – erstens – oft auf eigene Art, die vermeintliche Eindeutigkeit und Objektivität einer linear erscheinenden Realität zugunsten perspektivischer Konstruktionen zu durchbrechen, ohne diese zugleich ihrerseits nun zu einem neuen Credo der immer bloß subjektiv möglichen Erzählperspektive stilisieren zu müssen; langweilig werden literarische Texte vermutlich insbesondere dann, wenn ihnen diese Brechung von Realität nicht oder viel zu glatt gelingt.

Diese Brechung lässt sich – zweitens – bewerkstelligen durch eine bisweilen als Überbetonung anmutende Fokussierung und Akzentuierung von Selbstverhältnissen, die – in sich selbst gebrochen – in ihrer eigentümlichen Logik,

weder hintergebar noch ursprünglich zu sein, und insofern permanent zu changieren zwischen diesen beiden Aspekten, erfahrbar gemacht werden können. Vieles hängt dann literarisch aber auch davon ab, ob es gelingt, den Fallstricken nicht nur des Objektivismus, sondern auch des Subjektivismus zu entkommen und die Durchgängigkeit einer relationalen ‚Inter-Subjektivitäts‘-Perspektive (vgl. Meyer-Drawe 1984) zu wahren.

Das aber eröffnet – schließlich – auch den Raum, Brechungen und Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen und Paradoxien auch thematisch zu präsentieren, so daß theoretisch eher konstruierte Lichtanblicke auf Leben durch dunklere Skizzen erfahrungsnäher auch korrigiert werden können. (Zahlreiche Beispiele aus dem Roman ließen sich nennen; nur exemplarisch: „[...] Du mußt sündigen, damit Du Dir selbst verzeihen kannst“ (Shalev 2001: 365); „er war zu gut, sein Gutsein war schon nicht mehr menschlich“ (ebd. 294); „Weißt Du, was das ist, ein Mensch? Das ist beides, gut und schlecht, und er hat sich all das Gute genommen und mir das Böse aufgeladen, aber das war nicht wirklich, alles war irgendwie falsch [...]“ (ebd. 296).)

‚Unersetzbar ist das Wort der Dichter‘ vielleicht insbesondere daher, weil es die literarische Sprache selbst ist, die – wenn sie gelingt – die Mehrdeutigkeit und Interpretativität wie Widersprüchlichkeit nicht nur offen zu halten, sondern auch in sie plastisch einzuführen vermag, – auch indem sie zu einfache Auflösungen, Schlussfolgerungen und schon gar platte Belehrungen verweigert; vielleicht ist gerade dies ihr Plus gegenüber einer theoretisch-wissenschaftlichen und auch systematisch-philosophischen Sprache: dass sie – zumindest seit ihrer eindrucklichen spätaufklärerischen Wende zur Seelen- und Menschenkunde (vgl. ausführlicher Riedel 1994) – wenigstens weniger geschönte „Protokolle der imperfekten Existenz“ des Menschen zu lesen gibt (Riedel 1994, 155). Es ist insbesondere – für mich – dieser literarische Umgang mit Differenz, der es erlaubt, diese nicht bloß als einen Mangel – auch an sich selbst – zu empfinden, sondern als Grundstruktur der eigenen relationalen Existenz einzusehen und anzunehmen.

Literatur

Bokelmann, Hans (1979): »Julka oder die pädagogische Verzweiflung. Überlegungen zur Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft«. In: Hermann Röhrs (Hg.), Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Festschrift für Wilhelm Flitner zum 90. Geburtstag. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 115-133.

- Hellekamps, Stephanie (1998): »Perspektivenwechsel. Überlegungen zum Verhältnis von Bildung und Roman«. In: dies. (Hg.), Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 103-118.
- Kierkegaard, Søren (1992): Die Krankheit zum Tode. Gesammelte Werke Abt. 24/25, hg. von Emanuel Hirsch und Hayo Gerdes, übersetzt von Emanuel Hirsch, Gütersloh: Mohn.
- Koller, Hans-Christoph/Kokemohr, Rainer (Hg.) (1994): Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koller, Hans-Christoph/Kokemohr, Rainer/Richter, Rainer (Hg.) (2003): ‚Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart‘. Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland, Münster u.a.: Waxmann.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität, München: Fink.
- Mollenhauer, Klaus (1996): »Fiktionen von Individualität und Autonomie. Bildungstheoretische Belehrungen durch Kunst«. Pädagogische Korrespondenz, Heft 18, S. 5-20.
- Oelkers, Jürgen (1985): Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht, Weinheim/München: Juventa.
- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Riedel, Wolfgang (1994): »Anthropologie und Literatur in der deutschen Spätaufklärung. Skizze einer Forschungslandschaft«. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL), 6. Sonderheft, S. 93-157.
- Shalev, Zeruya (2000): Liebesleben. Roman, aus dem Hebräischen von Mirjam Pressler übersetzt, Berlin: Berlin Verlag.
- Shalev, Zeruya (2001): Mann und Frau. Roman, aus dem Hebräischen von Mirjam Pressler übersetzt, Berlin: Berlin Verlag.

BEGRENZTE GÄNGE?

ÜBER SCHWIERIGKEITEN MIT DER PÄDAGOGISCHEN LEKTÜRE LITERARISCHER TEXTE AM BEISPIEL VON DORIS LESSINGS *DAS FÜNFTE KIND*

ANDREA LIESNER

Einleitung

Das fünfte Kind ist für mich einer der schwierigsten Romane Doris Lessings. Dass ich ihn trotzdem für die Erprobung einer pädagogischen Lektüre literarischer Texte wählte, hatte mehrere Gründe: Schon bei der ersten Lektüre vor zehn Jahren gefiel mir das Buch nicht, aber es fesselte mich immerhin so, dass ich es zu Ende las. Später nahm ich es erneut zur Hand, als sich die öffentliche Debatte über genetische Anlagen und pädagogische Verantwortung intensivierte. Es rief sich auch in Erinnerung, als die Diskussion des Konstruktivismus in der Pädagogik einsetzte, dem kritische Stimmen u.a. einen impliziten Determinismus und – damit verbunden – ein fatalistisches Bild pädagogischer Praxis vorwarfen (Ruhloff 2001): „Alles wird, wie es wird“ (Lenzen 2000: 85).

In meiner Lesart erhielt *Das fünfte Kind* drittens dadurch eine unerwartete Aktualität, dass nach dem 11. September 2001 das Böse wieder zu einer Kategorie wurde, die folgenschwere Entscheidungen legitimierte. Und als es sich vor einiger Zeit dann schließlich anbot, in einem Seminar zum Thema Kinderbilder mit literarischen Texten zu arbeiten, las ich deshalb auch Auszüge aus diesem Roman. Neben dem oben Genannten waren es die kontroversen Reaktionen von Studierenden, die mir die Gelegenheit reizvoll erscheinen ließen, die Möglichkeiten einer pädagogischen Lektüre dieses Buches mit erfahrenen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern zu diskutieren.

Das fünfte Kind

Das fünfte Kind ist die Geschichte der 24jährigen Harriet und des 30jährigen David, die sich in den 60er Jahren in England bei einer Betriebsfeier kennen lernen (Lessing 1991: 5). Beide haben wenig Kontakte und gelten aufgrund ihrer sexuellen Zurückhaltung bei anderen als ebenso konservativ wie langweilig. Sie selbst hingegen beharren darauf, nicht modisch sein zu müssen und warten entsprechend auf die bzw. den Richtigen. Das Paar sucht und findet sich also, wünscht sich mindestens vier, eher sechs Kinder, heiratet und kauft ein entsprechend großes Haus. Dass die Villa ihre finanziellen Möglichkeiten übersteigt, kümmert sie zunächst nicht, doch als Harriet schwanger ist, müssen sie Davids Eltern um Unterstützung bitten (ebd.: 14ff.). Diese übernehmen die Hypotheken, raten aber dazu, mit weiteren Kindern noch zu warten, was beide jedoch gemäß ihrer Vorstellung vom natürlichen Familienleben vehement ablehnen. In den folgenden Jahren bekommt Harriet kurz hintereinander vier Kinder, bei deren Pflege ihr ihre Mutter Dorothy hilft, und entgegen aller familialer Skepsis und Gegensätze entwickelt sich das Haus zu einem Ort, der an Feiertagen zu einer beliebten Anlaufstelle für die gesamte Verwandtschaft wird (ebd.: 27ff.).

Das jedoch ändert sich, als Harriet – nun ungewollt – ein fünftes Mal schwanger wird. Begleitet von massiven Vorwürfen ihrer Umwelt und einem Mann, der mit ihrer bis dato unbekannten Labilität und Gereiztheit nicht zurechtkommt, registriert sie früh, dass diese Schwangerschaft anders ist als die vorherigen: Sie fühlt sich von dem Fötus „innerlich vergiftet“, er bewegt sich eher als ihre anderen Kinder, und aus dem anfänglichen Pochen werden so schmerzhaft dauerhafte Dauertritte, dass sie den „Kampf mit dem Ungeborenen“ mit immer höheren Dosen an Sedativa bestreitet (ebd.: 61). Das Kind wird zu ihrem „Feind“, zu einem „Monster“ (ebd.: 63f.), und als es einen Monat zu früh geboren wird, sieht sie ihren Eindruck einer fundamentalen Gegnerschaft bestätigt. Ben sieht fremdartig, wie ein „Troll“ oder „Kobold“ aus, wehrt sich gegen Liebkosungen, schläft wenig und schreit viel. Körperlich ausgesprochen kräftig, entwickelt er eine solche Zerstörungswut, dass er ständiger Aufsicht bedarf oder in den Laufstall gesperrt wird. Mit knapp sechs Monaten verletzt er seinen älteren Bruder, als der eine Hand durch die Gitterstäbe gesteckt hatte, mit einem Jahr erwürgt er einen Kater und einen Hund. Obwohl ihn Harriet nun den größte Teil des Tages in sein Zimmer sperrt, verlassen sowohl Haushaltshilfen als auch zahlreiche Verwandte das vordem lebhaftes Haus, die Ehe kriselt, die älteren Geschwister haben Angst vor dem Jungen und ziehen sich zurück.

Als Ben drei ist, stimmt Harriet auf Drängen ihrer Familie widerwillig dem Vorschlag zu, ihn in ein Heim zu geben. Die Lage zu Hause beginnt sich zu entspannen, doch Harriet lassen die Gedanken an ihr fünftes Kind nicht los.

Gegen den Widerstand ihres Mannes besucht sie ihn in der Anstalt, findet ihn dort halbtot, mit einer Zwangsjacke gefesselt inmitten seiner Exkremente und nimmt ihn wieder mit nach Hause. Ihre Familie reagiert entsetzt, allerdings nicht auf die Nachricht, dass Ben fast gestorben wäre, sondern darauf, dass er wieder da ist. Während sich Harriet nun ganz auf Ben konzentriert, kümmert sich David um die anderen, „seine wirklichen Kinder“ (ebd.: 139). Tägliche Psychopharmaka-Injektionen sorgen zusammen mit Bens traumatischen Anstalterfahrungen dafür, dass „alles zur Normalität zurück[kehrte], falls man das Wort hier anwenden konnte“ (ebd.).

Zum neuen Alltagsrhythmus der Familie zählt bald, dass der nun vierjährige Jüngste tagsüber außer Haus ist: Als Harriet nämlich den arbeitslosen John anheuert, um den verwahrlosten Garten in Ordnung zu bringen, nimmt Ben zum ersten Mal von sich aus Kontakt zu einem Menschen auf und weicht nicht mehr von der Seite des Jugendlichen (ebd.: 140ff.). Da der sich davon nicht gestört fühlt, sondern „auf eine rauhbeinige, kameradschaftliche Art“ mit dem Kind umgeht, trifft sie mit ihm und seinen Freunden die Abmachung, sich gegen Bezahlung tagsüber um Ben zu kümmern, bis er eingeschult wird (ebd.). Der ist bald „ein fester Bestandteil“ der Clique, „eine Art Maskottchen“, und obwohl die Jugendlichen ihn „den Irren, Gartenzwerg, Hobbit und Gremlin“ nennen, macht Ben einen glücklichen Eindruck und wartet schon frühmorgens sehnsüchtig, dass er abgeholt wird (ebd.: 144).

Die wenige Zeit hingegen, die er zu Hause verbringt, bleibt spannungsreich. Da Ben seit dem Anstaltsaufenthalt „tobsüchtige Angst“ davor hat, eingeschlossen zu werden, bleibt sein Zimmer nachts nun auf, woraufhin seine Geschwister beginnen, ihre zu verriegeln, wenn sie schlafen gehen. Als sie Ben eines Morgens dabei überraschen, wie er auf dem Küchentisch hockend ein „rohes Hähnchen mit Zähnen und Klauen“ zerreißt, bitten die beiden älteren ihre Großeltern um Schulgeld und ziehen mit elf und dreizehn Jahren in ein Internat (ebd.: 148). Die neunjährige Jane beginnt die Zeit nach der Schule bei Freundinnen zu verbringen, so dass Harriet tagsüber mit dem siebenjährigen Paul allein bleibt, der sich psychisch immer mehr verändert und panische Angst vor Ben hat. David hingegen kommt abends immer später von der Arbeit nach Hause: Die Familie – so konstatiert Harriet – ist auseinander gebrochen.

Obwohl das fünfte Kind schlecht spricht und alle häuslichen Versuche, ihm etwas beizubringen, scheitern, beginnt seine Schulzeit zunächst unproblematisch. Mit der Kategorie „hyperaktiv“ belegt, wird Ben dort als ein Kind wahrgenommen, das sich bemüht, aber „nicht recht zu den anderen Kindern [paßt]“ (ebd.: 153f.). Am Ende des zweiten Halbjahrs allerdings reißt er ein älteres Mädchen auf dem Schulhof zu Boden, beißt sie und bricht ihr „mit Gewalt den Arm.“ Seine Mutter droht Ben daraufhin zum ersten Mal offen mit einem erneuten Heimaufenthalt und lässt ihn von einer Psychotherapeutin un-

tersuchen, die zu dem Befund kommt, sein Verhalten liege „im Bereich des Normalen“ und das Problem sei Harriet, die ihn aufgrund seiner Unbegabtheit ablehne. Als die Ärztin Ben jedoch sieht, lässt sie sich für einen Moment auf Harriets Vermutung ein, der Junge sei „kein menschliches Wesen“, sondern ein „genetischer Rückfall“ in eine unbekannte frühere Gattung (ebd.: 160ff.). Da die Anerkennung dieser Diagnose jedoch ihre „Kompetenzen überschreiten“ würde, entlässt sie die beiden mit einem Rezept für ein starkes Beruhigungsmittel, das zwar „nicht viel Wirkung“ auf Ben hatte, von dem Harriet aber hoffte, dass es ihn in der Schule „einigermaßen ruhighalten“ würde, bis John ihn dort abholte.

Der Grundschulbesuch geht auch tatsächlich ohne weitere Übergriffe zu Ende, obwohl Ben die Trennung von seiner Clique verkraften muss, die mit Beginn der Berufsschule den Ort verlässt. Zu Hause sitzt er nun stundenlang vor dem Fernseher, ohne die Handlung der Filme wiedergeben zu können, während der Hass zwischen ihm und seinem Bruder ständig zu eskalieren droht. Paul wird inzwischen psychiatrisch behandelt und ist wenig daheim, und als Ben mit elf Jahren in die Hauptschule wechselt, scheint sich die Situation zu entspannen: Er fühlt sich dort wohl und wird zu Harriets Überraschung zum Mittelpunkt und heimlichen „Boß“ einer Gruppe von Schülern, die durchweg älter sind als er. Die Jugendlichen kommen regelmäßig zu ihm nach Hause, wo sie gemeinsam essen und fernsehen, wobei vor allem „Schießereien und Gewalt, Mord und Totschlag“ ihre Aufmerksamkeit finden (ebd.: 187ff.). Die „Ben Lovatts Gang“, wie die Gruppe genannt wird, avanciert zur „meistbewunderte[n] und –beneidete[n] in der Schule, aber als sie mit Ben beginnen, mehrtägig von ihrem Haus fern zu bleiben, wird Harriet misstrauisch. Die Lokalblätter sind in eben diesen Tagen voll mit „Meldungen über Raubüberfälle, Diebstähle“, „Einbrüche“ und später auch Vergewaltigungen, während die Gang über erstaunlich viel Geld verfügt. Die Clique okkupiert das Haus, ohne dass Harriet es schafft, sich gegen sie durchsetzen: Das gelingt erst David, der eines Abends früher als üblich von der Arbeit kommt und die Jungen vor die Tür setzt.

Der Anlass führt schließlich zu dem Entschluss, das „Unglückshaus“ (ebd.: 196) zu verkaufen, womit sich der Roman auch dem Ende zuneigt. Auf Harriets Wunsch hin soll der Verkauf allerdings erst geschehen, wenn Ben nicht mehr da ist – was in absehbarer Zeit der Fall sei, wie sie glaubt, weil ihm und seinen Freunden das Leben in der Kleinstadt zu langweilig werde. Und damit bleibt, um das anfänglich von Lenzen Zitierte aufzugreifen, hier alles, wie es ist: Weder Ben noch die Clique reagieren auf die Ankündigung des „baldigen“ Hausverkaufs, sie kehren in unregelmäßigen Abständen wieder, hinterlassen Berge von Abfall, und Harriet „räumt und putzt hinter ihnen her“ (ebd.: 197).

Allein am Küchentisch sitzend, lässt sie die Geschichte dieses Hauses und ihrer Familie Revue passieren, während im Nebenraum die Gang lärmt: Was

wird aus ihrem fünften Kind werden? Aus diesem Wesen, durch das hindurch sie „eine Rasse zu sehen“ meint, „die ihren Höhepunkt viele Jahrtausende vor dem Auftauchen der jetzigen Menschheit erreicht hatte, was immer dieser Begriff ‚Mensch‘ auch bedeuten mochte“? „Hatten Bens Leute vielleicht schon die Urahinnen der Menschheit vergewaltigt? Waren so neue Rassen entstanden, die sich mehrten und wieder verschwanden, aber eine genetische Saat im menschlichen Erbgut hinterließen, die hier und da wieder auftauchte, wie es bei Ben passiert war? (Und [kämpften] womöglich [...] Bens Gene schon in einem neuen Fötus ums Geborenwerden?)“ (ebd.: 200).

Soweit Doris Lessing.

Begrenzungen I

Dass es im Folgenden weniger um *Möglichkeiten* einer pädagogischen Lektüre dieses Romans geht als um die damit verbundenen *Schwierigkeiten*, war nicht von Anfang an geplant. Im Rahmen von Seminarplanungen wie auch in der Vorbereitung des Tagungsbeitrags neigte ich vielmehr zu Annahme, literarische Texte könnten ein Denken anregen, das aufmerksam gegenüber seinen eigenen Voraussetzungen wird: einen Prozess also, der das problematische Gewohntsein an bestimmte Denkfiguren in den Blick nimmt und es riskiert, die damit gewonnenen ‚Leerstellen‘ nicht umgehend mit neuen Gewissheiten zu besetzen. Weil sich Romane nicht nur explizit mit den Themen Bildung und Erziehung befassen können, sondern Erfahrungen und Reflexionen auf eine andere Art und Weise zur Sprache bringen als es der wissenschaftliche Diskurs vermag, erhoffte ich mir von dem Bezug auf literarische Texte dreierlei. Erstens könnte er anregen, meine eigene Herangehensweise an bildungs- und erziehungstheoretische Fragen kritisch zu bedenken. Zweitens könnte er Studierenden Anlass bieten, ihre alltagsweltlichen Interpretationsmuster ebenso wie die ihnen im Studium begegnenden pädagogischen Deutungsangebote auf das zu überprüfen, was in ihnen unbefragt vorausgesetzt ist. Beides zusammen könnte schließlich drittens das von verschiedenen Kolleginnen und Kollegen geäußerte Interesse unterstützen, den pädagogischen Diskurs in eben diesem problematisierenden und gleichzeitig seiner eigenen Problematik gewahren Sinne zu öffnen. Die pädagogische Lektüre literarischer Texte erschien damit geeignet, auf verschiedenen Ebenen zum Auslöser von Veränderungen zu werden, die – vielleicht – als Bildung zu beschreiben wären (Hansmann/Marotzki 1988/89; Koller 1999; Schönherr 2003).

Welche Art von Bildungsprozessen aber vermag *Das fünfte Kind* anzuregen? Lässt das, was hier beschrieben wird, tatsächlich skeptisch werden in Bezug darauf, was in meinen oder auch studentischen Selbst- und Weltbildern unbefragt vorausgesetzt ist? Mein Versuch, mich diesen Fragen zu nähern, scheiterte: Nicht nur, dass die pädagogische Lektüre immer wieder dazu ver-

führte, bildungsanregende ‚Gegenstände‘ im Text identifizieren zu wollen und damit erneut problematischen Machbarkeitsphantasien aufzusitzen: Ich musste vielmehr zudem feststellen, dass das, was ich in dem Roman für pädagogisch anregend gehalten hatte, also die Kategorie des Bösen, die Frage nach den Genen oder die Bedeutung des Prädestinationsgedankens, für *meine* Lektüre lediglich selbstbestätigenden Charakter hatte. Er stieß also gerade *keine* Bewegung an, die Anlass gegeben hätte, meine Überzeugung z.B. von der Nichtdeterminiertheit von Welt und Selbst kritisch zu befragen. Ich las den Roman scheinbar auf eine Weise, die stabilisierende Funktionen hatte, die nach einem Eigensinn nicht fragte, die vieles ausblendete und die ihn als Stütze meiner bisherigen erziehungswissenschaftlichen Reflexion instrumentalisierte: Meine pädagogische Lektüre dieses literarischen Textes war damit kein Grenzgang, sondern ein begrenzter Gang. Wäre das bei Leserinnen mit konstruktivistischen, biologistischen oder religiösen Orientierungen anders? Oder bestätigte die Lektüre des *fünften Kindes* auch ihnen lediglich das, was sie schon vorher zu wissen meinten?

Begrenzungen II

Mit dieser Schwierigkeit verbunden, aber anders akzentuiert ist ein zweites Problem, das sich während der Tagungsvorbereitung ergab. Beim Lesen der Romane nämlich, die auf der Literaturliste angegeben waren, drängte sich der Eindruck auf, dass das, was aus pädagogischer Perspektive an Literatur interessiert, viel homogener sein könnte als es die thematische Vielfalt der Titel zunächst nahe legt. In anderen Worten und als These formuliert: *Das fünfte Kind* befindet sich insofern in adäquater Gesellschaft, als nahezu alle Bücher schwierige, bedrückende, oft auch verzweifelte Erfahrungen thematisieren. Ob es um das Leben von Kindersoldaten in Westafrika geht, um die im Selbstmord endende Geschichte eines KZ-Überlebenden; den Roman eines nach Auschwitz und Buchenwald deportierten Jungen, die Erfahrungen eines 19jährigen in der Untersuchungshaft, um das Erbe der Apartheid in Südafrika, das Beispiel des Bruders bei der Waffen-SS, um die unscharfen Bilder vom Vater und dessen NS-Vergangenheit, das Psychogramm einer scheiternden Ehe, die fremden Kleider der Paula Fox, um die Abbitte der Briony, den Weg eines Jungen von der Sprachlosigkeit zur Schreibkrankheit, die unkorrigierbare Ehe von Enid und Al, um die menschlichen Makel eines amerikanischen Professors oder um die – immerhin – tragikomische Welt einer berufstätigen Mutter: Die Romane thematisieren Selbst- und Weltverhältnisse, welche die Lektü-

re – und zwar gerade, wenn sie sozusagen ‚en bloc‘ geschieht – zu einer ziemlich deprimierenden Angelegenheit werden lassen.¹

Ob dies *auch* Gründe im literarischen Diskurs hat, mag hier dahingestellt bleiben. Worum es geht, ist vielmehr die Vermutung, dass diese pädagogisch interessierte Auswahl an Romanen in mehrfacher Hinsicht problematisch ist. Sie wirft neben anderen drei Fragen auf, die meine eigene Entscheidung für *Das Fünfte Kind* einschließen:

Ein Großteil der Erfahrungen, die in den oben genannten Romanen thematisiert werden, sind solche des Scheiterns, der Angst, der existentiellen Bedrohung, der Sprachlosigkeit, des Ausgeliefertseins. Nehmen wir als Erziehungswissenschaftler auf diesen Teil des literarischen Diskurses Bezug, weil er – ketzerisch formuliert – unserer Profession mehr Bedeutung und der eigenen Person ein wenig Glanz verleiht? Deutet dieses Phänomen eine „Remoralisierung des pädagogischen Diskurses“ an, wie Alfred Schäfer in der Diskussion zu bedenken gab, oder ist es der theoretisch begründeten „Wendung gegen normative Bildungsbegriffe“ geschuldet, wie Micha Brumlik annahm? Meine Vermutung jedenfalls, dass die Präferenz für solche Themen von einer problematischen Selbstbezüglichkeit zeugen könnte, verweist auf die zweite Frage:

Literarische Texte können Bildungsprozesse beschreiben und reflektieren. Kann aber eine pädagogische Lektüre, die diese Prozesse kritisch auf ihr Anregungspotential hin prüft, dies auch in Bezug auf das eigene Geschäft? Fragt sie danach, welches Bildungsverständnis bereits in ihrer Analyse der literarischen Bildungsprozesse vorausgesetzt ist, bleibt also skeptisch auch im Blick auf ihre eigenen Prämissen? Und schließlich: Wenn angenommen wird, dass die obige Auswahl an Romanen nicht radikal kontingent ist, sondern dass sie auf ein bestimmtes Bildungsverständnis verweist, dann wäre zu fragen, was dies für unsere pädagogische Praxis an der Hochschule impliziert. Ermutigen diese Texte Studierende, ihre Vorstellungen von Bildung und Erziehung anders zu perspektivieren? Oder legen sie stattdessen nahe, das damit verbundene Risiko zu scheuen, weil das, was zu verändern wäre, übermächtig erscheint?

1 Zur Vorbereitung der Tagung waren ursprünglich 15 Romane angegeben, die 12 Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler auf ihr Anregungspotential hin befragen wollten. Neben dem *fünften Kind* waren diese in der oben angesprochenen Reihenfolge: Ahmadou Kourouma: Allah muss nicht gerecht sein, München 2002; Imre Kertész: Liquidation, Frankfurt/M. 2003; Imre Kertész: Roman eines Schicksallosen, Berlin 1996; Martin Z. Schröder: Allgemeine Geschäftsbedingungen, Berlin 2002; John M. Coetzee: Schande, Frankfurt/M. 2001; Uwe Timm: Am Beispiel meines Bruders, Köln 2003; Ulla Hahn: Unscharfe Bilder, München 2003; Zeruya Shalev: Mann und Frau, Berlin 2001; Paula Fox: In fremden Kleidern, München 2003; Ian McEwan: Abbitte, Zürich 2002; Hans-Josef Ortheil: Das Element des Elephanten, München 2001; Jonathan Franzen: Die Korrekturen, Reinbek 2002; Philip Roth: Der menschliche Makel, Frankfurt/M. 2002 und Allison Pearson: Working Mum, Reinbek 2003.

Grenzgänge?

Die pädagogische Lektüre literarischer Texte scheint also mit Schwierigkeiten verbunden zu sein, die aus dem intendierten Grenzgang einen begrenzten Gang zu machen drohen. Abschließend soll daher eine Überlegung skizziert werden, welche die Richtung anzeigt, aus der die beschriebenen Schwierigkeiten mit Lessings Roman stammen könnten. Sie geht von der rezeptionstheoretischen These aus, dass die pädagogische Annahme eines bildenden, weil Selbst- und Weltverhältnisse verändernden Potentials literarischer Texte bereits eine problematische Verengung des Zugangs zum Text bedeutet. Dem ‚Gegenstand‘ Roman werden damit – so meine Vermutung – Wirkungseffekte zugeschrieben, die auf die Prämisse eines intentionalen Subjekts schwerlich verzichten können. In Bezug auf *Das fünfte Kind* zeigt sich diese Problematik darin, dass die Lektüre begleitet war von einer Suche danach, wer oder was für Ben verantwortlich ist: die Mutter? die Umstände? die Gene? Dass sich das Buch jedoch solchen pädagogisch vertrauten Zurechnungsformen entzieht, macht auf eine weitere, die literarische Gattung betreffende Lektüreschwierigkeit aufmerksam:

Der Roman verweist auf ein bestimmtes Bild der Menschen von sich und der Welt, das mit dem Bürgertum des 18. und 19. Jahrhunderts in einem konkreten historischen Kontext entstanden und mit einer neuen Auffassung von Bildung untrennbar verwoben ist (Kaiser/Kittler 1978; Kittler 1991). Eine Neuauflage dieses Selbstverständnisses findet sich Ende der 1970er Jahre in der einflussreichen Rezeptionsästhetik der so genannten Konstanzer Schule, die für den englischen Literaturwissenschaftler Eagleton an eben jene Traditionen des Liberalismus und Humanismus anknüpft, in deren geschichtlichem Kontext die Gattung Roman ihre erste Blüte hatte: Die dort z.B. von Wolfgang Iser favorisierten Lektürestrategien basierten auf dem „Glauben, daß wir beim Lesen flexibel und offen sein sollten, bereit, unsere Überzeugungen in Frage zu stellen und zuzulassen, daß sie verändert werden“, was auf den „Einfluß der Gadamerischen Hermeneutik und ihr Vertrauen auf jene reichere Selbsterkenntnis“ verweise, „die aus der Begegnung mit dem Unvertrauten resultiert“ (Eagleton 1997: 46).

Dass in diesem Glauben zugleich vorausgesetzt ist, ein in diesem Sinne ‚offener‘ Leser sei der bessere Rezipient, weil er ansprechbarer – bzw. in pädagogischen Termini: bildsamer – sei als derjenige, der dogmatisch an seinem Selbst- und Weltbild festhalte, ist insofern eine zirkuläre Denkfigur, als er eben jenes Subjekt voraussetzt, welches die Lektüre literarischer Texte erst hervorbringen soll. Und „das Ganze ist auch in anderer Hinsicht paradox: denn wenn wir überhaupt nur locker an unseren Überzeugungen festhalten, dann ist es auch nicht besonders bedeutsam, daß sie vom Text in Frage gestellt und unterlaufen werden. Mit anderen Worten passiert nicht sehr viel“ (ebd.).

Die Literaturrezipienten sind hier durchaus in einem umfassenden Sinne skeptisch, da sie bereit und aufgefordert sind, sich selbst in allen Details des eigenen Leseaktes kritisch zu prüfen. Für eine radikale Skepsis aber ist in dieser Theorie kein Platz, denn „die Einheit des lesenden Subjekts“ wird „nur gestört und überschritten, um umso vollkommener zu sich selbst zurückzukehren“ (ebd.: 46f.). Und eben dies scheint nicht nur eine Gefahr in der Literaturwissenschaft zu sein, sondern droht – gleichsam verdoppelt – auch in der literarisch interessierten Erziehungswissenschaft zur theoretischen Hürde zu werden: Wenn Bildungsprozesse lediglich formal mit Veränderungen des Selbst- und Weltverhältnisses kurzgeschlossen würden, könnten eben diese Transformationen eine Vorstellung von Identität tradieren, die unbestimmt, deshalb aber nicht weniger verfügbar ist.

Um die Begegnung zwischen Pädagogik und Literatur tatsächlich zum Grenzgang werden zu lassen, scheint daher eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage wichtig zu sein, was Darstellung ohne das Subjekt der Moderne heißen kann. Die pädagogische Lektüre literarischer Texte könnte damit nicht nur eigener Begrenztheiten gewahr werden, sondern auch das wieder in den Blick nehmen, was die Stärken ihrer eigenen Herangehensweise ausmacht: im Hinblick etwa auf *Das fünfte Kind* zu wissen, dass dieser „pädagogische Anti-Mythos“² keine Unfähigkeit bedeutet, sich mit Phänomenen des Unverfügbaren auseinanderzusetzen. Denn dem bildungs- und erziehungsphilosophischen Gegenwartsdiskurs ist wohl bekannt, dass „in Prosa und Versen, im gemeinen Leben und in Büchern [...] gar oft die Rede [ist] von einer besseren Welt; welches anzeigt, daß man voraussetzt, kein vernünftiger Mensch könne die gegenwärtige für die BESTE halten“, weshalb „diese Behauptung, welche den OPTIMISMUS ausmacht, [...] zu jenen Rasereien [gehört,] welche auszusprechen die Philosophen allein privilegirt sind“ (Schopenhauer 1820, hier nach Dörpinghaus 1997: 35). Und ihm ist ebenfalls vertraut, dass Verstörendes wie der literarische Ben Doris Lessings weder schlicht unter die Kategorie ‚des Bösen zu fassen ist, noch dass diese Kategorie mit dem ‚Schlechten‘, dem ‚Anderen‘ oder dem ‚Fremden‘ identifiziert werden kann. Eine solche Schablone verdeckte nämlich, dass ‚das Böse‘ erst in der Moderne philosophisch an Freiheit gebunden ist, und dass noch das 19. Jahrhundert zwischen dem metaphysischen, physischen und moralischen Übel zu differenzieren wusste (Dörpinghaus 1997: 49). Wenn das, was sich in Doris Lessings Roman als ‚Böses‘ der pädagogischen Lektüre entzieht und gleichzeitig als Ausgeschlossenes unübersehbar bleibt, läge in meiner Lesart ein Schritt aus den begrenzten Gängen darin, in Erinnerung zu behalten, dass die Welt „das Problem der Philosophie [ist], die Welt und sonst nichts“ (Schopenhauer 1830-1852, hier nach Dörpinghaus 1997: 77): Literatur- wie Erziehungswissenschaft wäre mit dieser Aufgabe gleichermaßen konfrontiert. Und in beiden Disziplinen gibt es viel-

2 So ein Interpretationsangebot Alfred Schäfers während der Tagungsdiskussion.

versprechende Versuche, sich diesem Problem z.B. über die antike Rhetorik zu nähern (Dörpinghaus 2002: 154ff.; Eagleton 1997: 201ff.), womit man auf den Fortgang der Grenzgänge zwischen Literatur und Pädagogik gespannt sein darf.

Literatur

- Dörpinghaus, Andreas (2002): Logik der Rhetorik. Grundrisse einer Theorie der argumentativen Verständigung in der Pädagogik, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Dörpinghaus, Andreas (1997): Mundus pessimus: Untersuchungen zum philosophischen Pessimismus Arthur Schopenhauers, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Eagleton, Terry (1997): Einführung in die Literaturtheorie, 4. Aufl., Stuttgart und Weimar: Metzler.
- Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (1988/89): Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter den Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, 2 Bd., Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kaiser, Gerhard/Kittler, Friedrich A. (1978): Dichtung als Sozialisationspiel. Studien zu Goethe und Gottfried Keller, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kittler, Friedrich A. (1991): Dichter Mutter Kind, München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne, München: Fink.
- Lenzen, Dieter (2000): »Bildung im Kontext. Eine nachgetragene Beobachtung«. In: Cornelia Dietrich/Hans-Rüdiger Müller (Hg.), Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken, Weinheim und München: Juventa, S. 73-86.
- Lessing, Doris (1991): Das fünfte Kind, München, 6. Aufl.: Heyne.
- Ruhloff, Jörg (2001): »Fatalismus und pädagogische Praxeologie«. In: Stephanie Hellekamps/Olaf Kos/Horst Sladek (Hg.), Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 21-32.
- Schönherr, Christian (2003): Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer „Konstruktivität“, Würzburg: Königshausen & Neumann.

SCHREIBEN ALS BIOGRAPHISCHE PRAKTIK. SPRACHE, SUBJEKT UND HISTORIZITÄT IN HANNS-JOSEF ORTHEILS POETOLOGISCH- AUTOBIOGRAPHISCHEN ESSAY *DAS ELEMENT DES ELEPHANTEN*

HANS-RÜDIGER MÜLLER

Die folgenden Überlegungen stellen den Versuch einer bildungstheoretisch motivierten Lesart des Essays „Das Element des Elephanten. Wie mein Schreiben begann“ (2001, erstmals 1994) von Hanns-Josef Ortheil dar.¹ Ob sich dieser Text überhaupt dazu eignet, als Bildungsgeschichte eines Menschen interpretiert zu werden, scheint allerdings zunächst fraglich. Gibt die schon im Untertitel erkennbare Fokussierung der Selbstbeschreibung auf die Frage nach den biographischen Ursprüngen der späteren Schriftstellertätigkeit dem Text nicht eher den Charakter einer Berufsbiographie, die die Aufmerksamkeit von vornherein auf das begrenzt, was der Erläuterung der beruflichen Laufbahn dient, und weniger den einer biographischen Selbstreflexion, die am Bildungsprozess der Person im Ganzen orientiert ist? Diese Skepsis ließe sich mit dem Hinweis untermauern, dass an vielen Stellen der Lebensbeschreibung der Zusammenhang späterer Werke mit bestimmten Lebensereignissen herausgestellt wird, dass Ortheil sogar umfangreiche Zitate aus eigenen Erzählungen und Romanen einrückt, um die enge Verbindung zwischen den literarischen und den biographischen Themen zu belegen.² Handelt es sich also eher um biographische Kommentare, die vor allem der Erhellung der eigenen Werkgeschichte dienen sollen anstatt der Erhellung der persönlichen Lebensgeschichte? Noch ein Indiz legt diese These nahe. Während wir in anderen Autobiographien in der Regel auch die Beziehungen zu Menschen aus dem sozialen Um-

1 Der vorliegende Beitrag nimmt u.a. Anregungen aus einem Workshop auf, der im Frühjahr 2004 über die oben genannte Schrift Ortheils an der Universität Osnabrück durchgeführt wurde. Ein Tagungsband hierzu ist in Vorbereitung (Müller 2005).

2 Zitiert wird aus den Werken: „Fermer“ (1979), „Hecke“ (1983), „Schwerenöter“ (1987), „Mozart. Im Innern seiner Sprachen“ (1982), „Agenten“ (1989), „Abschied von den Kriegsteilnehmern“ (1992).

feld außerhalb der Kernfamilie beschrieben bekommen, zu Freunden, Gleichaltrigen, Lehrern oder Nachbarn, zu „signifikanten Anderen“, die bedeutsam für die eigene Entwicklung waren, finden diese Aspekte hier kaum Erwähnung. Das mag vielleicht einerseits mit der besonderen Vorgeschichte Ortheils in Zusammenhang stehen, der anfänglichen Abgeschlossenheit seiner Existenz gegenüber der Außenwelt, die dem Urteil der Ärzte nach als frühkindliche autistische Störung zu verstehen ist, lässt sich aber andererseits, besonders im Blick auf die Erweiterung sozialer Handlungskontexte im Verlauf der nachfolgenden Lebensgeschichte, nicht hinreichend damit erklären. Spätestens bei Beginn der Adoleszenz ist die Gestaltung sozialer Beziehungen außerhalb der Familie eine gleichsam unumgängliche Lebensthematik, der sich auch Ortheil kaum wird entzogen haben können. Unabhängig davon, wie erfolgreich man in der Ausgestaltung dieser Beziehungen operiert, stellen sie ein Feld der Erfahrung und der biographischen Bearbeitung dar, dessen Ausblendung im Rahmen einer Auseinandersetzung mit dem vergangenen Leben zumindest erklärungsbedürftig erscheint. Selbst Jean-Paul Sartre, dessen autobiographische Schrift „Die Wörter“ (Sartre 1965) ganz offensichtlich als ein literarisches Vorbild Ortheils gelten kann (und der in einer winzig kleinen, aber um so entscheidenderen Nebenrolle am Ende des Textes in einem Pariser Straßencafé als reale Person im Leben Ortheils auftritt),³ lässt seine soziale Abstinenz als junger, Lektüre besessener Mensch gegenüber Gleichaltrigen und gegenüber jungen Frauen nicht unerwähnt. – Doch trotz dieser begründeten Skepsis gegenüber dem Text als einer Autobiographie im klassischen Sinne möchte ich ihn im Folgenden auf eine autobiographische Weise lesen. Ein Grund dafür liegt darin, dass in der neueren Biographik ohnehin eine Tendenz beobachtbar ist, das eigene Leben nicht mehr als geschlossenen Gesamtzusammenhang, als „große Erzählung“ gleichsam, darzustellen, sondern als einen nur noch in Facetten, in Aspekten, in Perspektiven und Fragmenten erfassbaren Sachverhalt. Insofern handelt es sich nicht lediglich um eine unvollständige Darstellung des Bildungsprozesses, sondern um eine autobiographische Reaktion auf die Erfahrung der Kontingenz und Brüchigkeit im Leben selbst, um einen charakteristischen Zug von Bildungswegen in der fortgeschrittenen Moderne. Das Leben lässt sich so auch in der autobiographischen Rückschau nicht mit einem Blickstrahl als bildungsgeschichtlicher Gesamtzusammenhang erfassen, sondern legt die Einnahme differenter Perspektiven nahe.⁴ Zum anderen ist die vorgenommene thematische Fokussierung viel weniger begrenzt, als sie auf den ersten Blick erscheint. Indem sich Ortheil seinen Lesern als werdender Schriftsteller präsentiert, erläutert er nicht lediglich die biographischen Zusammenhänge seiner Schriftstellerlaufbahn; vielmehr geht er schreibend (und mit den reflexiv-literarischen Mitteln des Schriftstellers) einer (vielleicht der

3 Vgl. Ortheil 2001, S. 217f.

4 Vgl. Hollenried (2000); Müller (2004); Wagner-Egelhaaf (2000).

wichtigsten) Grundlinie seiner persönlichen Bildungsgeschichte nach: der langsamen Entstehung und fortschreitenden Entfaltung eines Universums subjektiver und objektiver Bedeutungen im Medium von Sprechen und Sprache.

Eine zweite Vorüberlegung scheint noch angebracht. Autobiographische Texte werfen – insbesondere in pädagogischen Diskussionen – sogleich die Frage nach der Authentizität der Darstellung auf. Enthüllt sich im Text der Autor als der, der er wirklich gewesen ist, oder handelt es sich bloß um eine nachträgliche Konstruktion, eine fiktive Selbststilisierung, die mit dem gelebten Leben allenfalls in loser Verbindung steht und eigentlich mehr über gegenwärtige Selbstkonstruktionen des Autors aussagt, als über das Leben, das er beschreibt. Ich möchte diese Frage im Folgenden weder diskutieren noch gar entscheiden, sondern den Text als Dokument einer biographischen Praktik behandeln, einer Praktik, mit der der Autor sich zu seinem Leben verhält.⁵ – Sich zu sich und dem eigenen Leben schreibend zu verhalten ist eine biographische Praktik. Hier im Text taucht diese Praktik gleich in zweifacher Weise auf: zum einen als Tätigkeit, die den Text selbst hervorgebracht hat (man sollte vielleicht vorsichtiger sagen: die sich mit dem Text konstituiert); und zum anderen als Tätigkeit, die Thema des Textes ist, denn der Text verspricht eine Auskunft zu der Frage, „wie mein Schreiben begann“. Fiktives und Reales, „Authentisches“ und „Konstruiertes“ vermischen sich im Sinne einer literarischen Praxis der Selbstausslegung.⁶ Ich möchte dieser biographischen Praktik des Schreibens im Folgenden unter drei Aspekten nachgehen: erstens unter dem Gesichtspunkt der Aneignung der Sprache als Medium des Schreibens, zweitens in der exemplarischen Untersuchung der Präsenz und Bearbeitung eines familiengeschichtlichen Kriegstraumas im Schreiben und drittens in der Absicht zu erkunden, welche Weise des Subjekt-Seins sich im Schreiben und Geschriebenen aus Sicht des Autors ausdrückt.

Aneignung der Sprache als Medium des Schreibens

Minuziös beschreibt Ortheil den Vorgang des allmählichen Spracherwerbs als eine grundlegende Dimension seines Bildungsprozesses. Leben und Sprache treten dabei in ein vielschichtiges und ambivalentes Verhältnis zueinander. Als kulturelles Ordnungs- und Zeichensystem, aber auch als materiales Phänomen

5 Vgl. Habermas (2004: 37).

6 Nicht nur die literarische Praxis sondern die Lebenspraxis des Menschen generell enthält ein Moment der freien Bestimmbarkeit, die zwar nicht unabhängig vom Vorgefundenen zu denken ist, aber einen virtuellen Vorgriff auf nicht Reales impliziert. Dieser Gedanke trägt das Bildungsprojekt der Moderne von seinen Anfängen bis heute (vgl. hierzu Benner 2001, S. 33ff.) und findet sich selbst noch dort, wo Bourdieu den dynamischen Charakter seines Habitus-Konzeptes betont.

von Klang und Rhythmus, ist die Sprache (als die Sprache der anderen) dem individuellen Lebensvollzug vorgeordnet. Sprache ist Medium und Produkt einer kollektiven Symbolisierungspraxis, die nicht nur lexikalischen Bedeutungen und grammatischen Regeln folgt, sondern auch von einer typischen Stimmgestik, Sprachmelodie und Ausdrucksrichtung getragen wird. In ihrem Klang und ihrem Gebrauch spiegeln sich regionale Mentalitäten und milieutypische Grundstimmungen. Die „Sprachmilieus“ der Westerwälder oder der Rheinländer, von denen der Text gleich zu Anfang spricht (Ortheil 2001: 7ff.), repräsentieren nicht nur ein System geordneten Alltagswissens, sondern auch Praktiken der Symbolisierung, in denen kultureller Sinn und leibliche Ausdrucksgebärde untrennbar miteinander verwoben sind. So steht für Ortheil die Wortkargheit der Westerwälder in einem konstitutiven Zusammenhang mit der Kultur dieses Menschenschlags:

„Westerwälder - das sind die schwarz gekleideten, in sich gekehrten und landtreuen Menschen auf den Fotografien August Sanders, Bauern auf dem Sonntagsspaziergang zur Kirche, Frauen mit dunklen Kopftüchern, gezeichnet von vielen Geburten, Kinder, ängstlich und maulfaul, in einer dichten Traube um die auf zwei Stühlen thronenden Eltern versammelt. So existieren sie in meinen inneren Bildern als Gestalten der Vorzeit, als Gestalten der archaischen Gesten, des Heumachens, Brotbackens und Fischens, Gestalten der Jahreszeiten, fromm, katholisch, die Männer oft mit breiter Stirn, störrisch, unbeirrbar, eine Sippe, die daheim blieb, jahrhundertlang, und nie aufgestört wurde von Eindringlingen oder Fremden...“ (Ortheil 2001: 8 f.) „Man sitzt zusammen und schweigt, man schaut starr irgendwohin, aus dem Fenster, vor sich hin auf einen Fleck, es ist das charakteristische Grübeln der Bauern, eine Art Meditieren, ein Geltenlassen der Stille.“ (Ortheil 2001: 11)

Dem kargen Sprachmilieu der Westerwälder steht die Lebhaftigkeit der rheinländischen Art zu Reden gegenüber. Anhand einer Zugfahrt vom Westerwald, der elterlichen Heimat, in Richtung Rheinland, der Gegend, wo er aufgewachsen ist, beschreibt Ortheil, wie sich der Sprachgestus der Umgebung langsam ändert:

„[...] ich höre, wie aus der Stille das allmähliche Murmeln entsteht, je näher wir Köln sind, je lauter wird das Murmeln, die Sprache wird weicher, klangvoller, und in Köln, da ebbt sie überhaupt nicht mehr ab [...].“ (Ortheil 2001: 14) Die Sprache hat nun etwas vom „schmeichlerischen Französisch“ (ebd.), „eine Mischung aus hohem Kanarienvogel-Trilieren und recht deftigem Krachen und Spucken, eine komödiantische Mixtur, aus germanischen Urlauten [...] und lateinisch-französischem Gezeter“ (Ortheil 2001: 15).

„Von Anfang an“, so kommentiert Ortheil seine Erinnerung an die unterschiedlichen Sprachmilieus, „habe ich die Sprache als Körper, als Leib, als

sinnliches Medium, erlebt. Und von Anfang an war ich hin und her gerissen zwischen den beiden Extremen“ (ebd.). Dieses Hin-und-Her-Gerissensein zwischen der Kultur der Stille und der Kultur der munteren Geschwätzigkeit äußert sich in einer auffallenden Verzögerung seiner sprachlichen Entwicklung. Und gerade diese Verzögerung macht den Text aus bildungstheoretischer Sicht interessant. Die einzelnen Schritte des Spracherwerbs werden zeitlich extrem gedehnt; er erlebt sie bewusster als andere und behält sie deutlicher in Erinnerung. Auch wenn diese Erinnerungen kein fotografisches Abbild der frühen Erfahrungen liefern, sondern erst im Prozess des Nachspürens und Nacharbeitens der vergangenen Eindrücke Gestalt gewinnen, geben sie einen Einblick in die lebensgeschichtliche Genese sprachlich strukturierten Sinns.

Da ist zunächst die „Sphäre der Mutter“, ein geschlossener Raum vor-sprachlicher Verständigung, größter Vertrautheit und inniger Zuwendung, vergleichbar jener Mutter-Kind-Symbiose, wie sie von Entwicklungspsychologen als elementare Interaktionsform des ersten Lebensjahres beschrieben wird. Wie in einem Vergrößerungsglas tritt aus der Beschreibung dieses Ortes der Stille und Geborgenheit, der wortlosen Verständigung und unbedingten Nähe die Erfahrung hervor, dass die potenzielle Erweiterung des Spektrums möglicher Lebensäußerungen und Lebenshorizonte, die der Erwerb der Sprache für die Bildung des Einzelnen bedeutet, nur um den Preis tief greifender Verluste zu haben ist. Daher stellt die Regression auf diesen Zustand oder eines seiner Derivate (wie die autistische Wendung nach innen) auch noch für den erwachsenen Schriftsteller Ortheil eine bleibende Verlockung dar.

„[In] meinen dunkelsten Phantasien bin ich wieder stumm, ich habe alles verlernt, was zu den künstlichen Riten der Weltauslegung gehört, ich habe mich wieder eingehüllt in [...] ein Schweigen, aus dem, ich weiß es, niemals mehr ein Weg führen wird nach draußen, in die gefürchteten Kältezonen, in die Gemein- und Gesellschaften.“ (Ortheil 2001: 16)

Der Grund dieser Verlockung liegt darin, dass Sprache, in ihrer Doppelfunktion als Medium des subjektiven Ausdrucks und der intersubjektiven Verständigung, das sich bildende Subjekt in die Freiheit und die Unfreiheit zugleich führt. Über die Sprache kann das Ich aus dem Vollzug seines Lebens heraustreten und sein Tätigsein reflexiv begleiten; aber damit reiht es sich zugleich ein in die präfigurierten Sinnhorizonte einer Sprachgemeinschaft, vor der sich sein Sprechen zu bewähren hat. Jedes Sprechen enthält daher das Risiko, Einzigartigkeit auszudrücken um den Preis, nicht verstanden zu werden, oder in der allgemein verständlichen Rede das zu verfehlen, was man an Eigensinn zum Ausdruck bringen will. Im Allgemeinen haben wir gelernt, mit diesem Risiko umzugehen. Wir heben den Widerspruch nicht auf, aber wir leben mit ihm und bemühen uns, ihn im Gespräch, in der inneren und der äußeren Kommunikation, begrenzt zu halten. Ortheil beschreibt den Zustand und die Gefahren,

die mit einem Scheitern dieser Vermittlung von Ausdruck und Mitteilung im Sprechen verbunden sind, und zwar als ein Scheitern an den Sinnzumutungen, die die Sprachgemeinschaft dem Subjekt gegenüber bereit hält. Das Leben zerfällt für ihn in eine künstliche, ferne, kalte Außenwelt und eine dem gegenüberstehende (höchst störanfällige), sprachlose, vergleichsweise indifferente Sphäre des Ich: eine um die Wahrung homöostatischer Zustände bemühte Existenzweise, die auf Erhaltung einer imaginierten Einheit aus ist und nicht auf Bildung, weil sie im Unbestimmten verharret. Jede direkte Ansprache birgt in dieser Konstellation die Gefahr der Vernichtung:

„Ich spürte, wie die fremden Stimmen meinen Kopf besetzten [...], sie bildeten eine stampfende, mahlende, mich niederdrückende Maschine, die nur dafür geschaffen schien, mir meine Freiheit zu rauben [...]. In solchen Situationen erlebte ich die Sprache als Folter: ich erfor, in meinem Hirn zerhackte ein wütend klopfendes Etwas die Wörter und Sätze zu kleinen Partikeln, Wortschnee, Sprachgefitter [...]“.
(Ortheil 2001: 45f)

Die mikroskopischen Bildungsbewegungen, die dennoch für die lange Zeit des Verharrens in der mütterlichen Sphäre der Stille beschrieben werden, verdanken sich den eher nebenher eintretenden Störungen des homöostatischen Gleichgewichts, die durch das Lesen (und damit die Abwendung) der schweigenden Mutter ausgelöst werden. Diese Störungen leiten einen Umweg der sprachlichen Sozialisation ein, indem nicht wie sonst die Stimme im Vordergrund steht, sondern Auge, Hand und Mund. Die in die Mutter-Kind-Sphäre eindringenden Bücher werden besabbert, gekaut und ausgespuckt; ebenso die Buchstabenmodelle, die die Mutter schließlich anfertigt, um dem Teilhabebedürfnis ihres Sohnes nicht nach und nach den Bücherbestand der Familie opfern zu müssen.⁷

Der nächste Schritt auf Ortheils Weg zum Schreiben (und damit zur Sprache) besteht in der Übertragung der Buchstaben als bedeutsame Zeichen in eine Vielzahl schwarzer Hefte. Damit löst sich der Umgang mit ihnen etwas aus der Distanzlosigkeit, die die Tätigkeit des Geschmackssinns und der oralen Einverleibung kennzeichnet. Der Raum der Symbolisierung erweitert sich mit dem operativen Abstand, den das Auge und die Hand den Objekten gegenüber schaffen. Die visuelle Gestalt löst sich von der übrigen Materialität der ausgeschnittenen Buchstaben und wird zum sinnlich-symbolischen Bedeutungsträger, der auf die Form der Buchstaben als dem Allgemeinen wie auch auf die Empfindungs- und Zeichentätigkeit des Subjekts als dem Besondern verweist. Obwohl die Buchstaben noch nichts mit der Sinnstruktur der Schriftsprache zu tun haben, repräsentieren sie – als graphisches Schriftgebilde – einen szeni-

7 Vgl. Ortheil 2001: 31f, 35f, 38.

schen Sinn.⁸ Sie verlieren ihren bedrohlichen Charakter, der ihnen als Träger eines unverstandenen und zugleich ungeheuren, der Mutter ein „Körperzittern“ verursachenden Bedeutungsgehalts (Ortheil 2001: 36) innezuwohnen scheint, indem sie zum Material einer eigenen, wenn auch einfachen und fast mechanischen Ordnungstätigkeit gebändigt werden, zu einer „visuellen Poesie“ (ebd.: 65), wie es der spätere Schriftsteller bezeichnet.

Nur mit Gewalt ist es dann schließlich, vor dem nahenden Einschulungstermin, dem Vater möglich, seinem Sohn einen Weg aus diesem Sinn-Käfig und in sich geschlossenen „Mutterreich“ zu weisen, in dem er für ihn ein striktes Lernprogramm ersinnt. Es scheint in seiner methodischen Rigidität und Bemächtigungsattitüde dem pädagogischen Arsenal der Aufklärungspädagogik entnommen zu sein, wenn es auch seine Wirkung offenbar nicht verfehlt. Wie die Philanthropen des 18. Jahrhunderts der Vernunft zum Durchbruch zu verhelfen suchten, indem sie die spontane Begegnung ihrer Zöglinge mit der Welt unter die theoretischen und moralischen Begriffe zwangen, so marschiert der Vater mit seinem sprachgestörten Sohn durch die Natur, um ihn zu lehren, wie man die Dinge zu beherrschen lernt, indem man ihnen einen Namen gibt. Die Einweisung in die „Kunst der Benennung“ (Ortheil 2001: 58), die eine „Kunst des Befehls und der Unterordnung der Dinge“ (ebd.: 59) ist, nimmt der Welt ebenso wie der Sprache ihren existenziell bedrohlichen Charakter. „Die Fremdheit der Dinge, die [...] in erschreckender Vielzahl und Vereinzelung vor mir erschienen waren“ (Ortheil 2001: 66), verwandelt sich in einen bedeutungsvollen Zusammenhang; und die Worte erhalten einen instrumentellen Wert, indem sie es ermöglichen, die Bilder, die die sinnlichen Eindrücke der Dinge im Bewusstsein hinterlassen, wieder „aus [der] Erinnerung heraufzuholen“ (ebd.: 65). Ortheil beschreibt die Erfahrung des väterlicherseits verordneten Curriculums als eine Art Entdeckung der Macht der Sprache. Erst über den Prozess der (verbalen, zeichnerischen und schriftlichen) Symbolisierung erscheint ihm die Außenwelt als eine geordnete Landschaft. Am deutlichsten spürt er diese Macht der Sprache im Schreiben eigener, der Phantasie entspringender Texte. Hier ist seine Macht am größten, weil die Gegenkontrolle einer äußeren Wirklichkeit außer Kraft ist.⁹ So hat sich langsam, aus der autistischen Sprachhemmung und verzögerten Sprachentwicklung, eine wachsende Neigung zum Schreiben herausgebildet, ein neu erschlossenes Medium der Arti-

8 Vgl. hierzu die Bedeutung sinnlich-symbolischer Interaktion im Übergang von der sensorimotorischen Interaktion zur sprachlich-symbolischen Interaktion in der Sozialisationstheorie Alfred Lorenzers (Lorenzer 1972; 1981).

9 Auch die Geschichten, die seine Mutter ihm vorliest, phantasiert er nach eigenem Belieben selbst weiter: „[Die] Geschichten verzweigten sich, hatten mehrere Ein- und Ausgänge, und die in den Büchern gedruckte Fassung war nur eine mögliche Variante unter vielen.“ (Ortheil 2001: 87) Es handelt sich offenbar um eine Form mimetischer Aneignung, die sich weit von ihrem äußeren Bezugspunkt entfernt und assoziativ den inneren Reaktionen folgt. Vgl. zu diesem Modus der Mimesis im Vergleich zu anderen mimetischen Formen auch Mollenhauer et al. (1996: 69-99; insbes. 82ff.).

kulation. Über das Schreiben findet er so zwar einerseits einen Zugang zur Sprache als einem intersubjektiven System von Bedeutungen, aber andererseits bietet sein Schreiben auch eine neue Form des sich Verbergens; in gewisser Weise fungiert es als eine Fortsetzung des autistischen Weltentzugs auf dem Niveau der Sprachfähigkeit. Im Schreiben (und Lesen) ist er abgeschottet von der Welt, ganz auf das konzentriert, was sich in seiner Phantasie ereignet, und nur von dem affiziert, was er in diesen privaten Raum solitärer Schreibtätigkeit einlässt. Später berichtet er über den Ort seiner schriftstellerischen Produktivität:

„Der Raum des Schreibens ist für mich [...] ein abgeschlossener, intimer, ja dunkler Raum. Am besten gelingt das Schreiben in ganz winzigen, engen und unauffälligen Räumen. [...] Je weniger sie von der Außenwelt eindringen lassen, um so eher erlauben sie den elementaren Rückzug des Schreibenden auf sich selbst.“ (Ortheil 2001: 131)

Doch wenn auch die Sprache Intersubjektivität ermöglicht, so begründet der schreibende Rückzug allein noch keine soziale Existenz. Spätestens seit Eintritt in das Schulalter schildert der Autor sich als mit dem Problem konfrontiert, im sozialen Feld außerhalb der Familie zurechtzukommen zu müssen. In der Schule verbirgt er sich zunächst, behält sogar im Unterricht seinen Mantel an; die Kapuze auf dem Kopf hüllt er sich in Schweigen. Auch als er durch intensive häusliche Lese- und Schreibübungen binnen kurzer Zeit seinen Mitschülern weit überlegen ist, bleibt für ihn die Schule – später das Gymnasium – im Wesentlichen ein „einziger und unverschämter Zeitraub“ (Ortheil 2001: 178), dem er nichts abgewinnen kann. Fragt man nach der Rolle, in der er sich seiner Selbstbeschreibung nach sozial zu situieren bemüht, dann ist es nicht die Rolle des Schülers und auch nicht die Rolle des Gleichaltrigen in einer Freundes- oder Bekann tengruppe, sondern schon vom achten Lebensjahr an die Rolle des werdenden Schriftstellers. Sowohl im – um Tanten und Onkel erweiterten – Familienkreis als auch durch den Abdruck selbst erdachter Phantasiegeschichten auf der Jugendseite einer örtlichen Tageszeitung findet Ortheil öffentliche Resonanz auf sein Schreiben. So wie andere Jungen seines Alters sich mit „Piloten, Abenteurern und Weltumseglern“ identifizieren, kreisen seine Phantasien und Selbstbeobachtungen um die Rolle des Schriftstellers (Ortheil 2001: 152). Mit der schwärmerischen Haltung, die andere Teenager ihren Stars und Idolen entgegenbringen, verschlingt er literarische Werke und Schriftstellerbiographien. Und während seines halbjährigen Rom-Aufenthaltes nach dem Abitur zelebriert er vor den Augen des Lesers den ästhetisierten Lebensstil der Schriftsteller-Bohème der Jahrhundertwende – allerdings in völliger Verken- nung seiner realen schriftstellerischen Produktivität, wie sich später heraus- stellt.

Das literarische Modell von der unentschieden zwischen „Künstler“ und „Bürger“ pendelnden Schriftsteller-Existenz findet sich jedoch nicht nur in der selbstironisierenden Darstellung seiner Jugendphantasien.¹⁰ Es spiegelt sich auch als strukturierendes Grundmotiv der autobiographischen Erzählung insgesamt und gibt der Selbstdarstellung den Charakter einer Stilisierung. Denn obwohl er sich von vornherein als Außenseiter, Einzelkämpfer und Eigenbrötler einführt, dem allein die Poesie den Weg aus dem autistischen Labyrinth in die soziale Sprachgemeinschaft gewiesen zu haben scheint, stützt sich die biographische Grobstruktur – von außen betrachtet – doch im Grunde auf eine ganz normale Sequenz institutionalisierter Lebensstationen: Schule, Gymnasium, Abitur, Reisen und Jobben, Studium, Promotion – und dann der erste Roman. Der schmerzvolle Bildungsweg des Schriftstellers findet in Parallelität zu einer stützenden, typischen Schulkarriere statt. Die spätere schriftstellerische Tätigkeit, die Ortheil als Bearbeitung der inneren Bilder der Kindheit und erlittenen Traumatisierungen begreift, das „Schreiben“ also, entwickelt sich nicht nur in Distanz zu den institutionellen Bahnen des Lebenslaufs sondern auch im Rückhalt dieser sozialen Strukturen. Nur spielen sie im Lebenskonzept des Schriftstellers keine große Rolle. Das mag damit zusammenhängen, dass sich die Produktivität des Schreibens für Ortheil offenbar aus Quellen speist, die im Inneren seiner Person liegen und nicht in der sozialen Außenwelt. Sprache ist Mittel eines Selbstgesprächs, das es vor den Bedrohungen und Kontingenzen sozialer Interaktion möglichst zu schützen gilt. Das allerdings hat einen besonderen Grund. Zur Erklärung dieser Schutzbedürftigkeit des eigenen Sprechens und Schreibens wird der Leser auf die Vorgeschichte des Erzählers verwiesen.

Präsenz und Bearbeitung eines familiengeschichtlichen Kriegstraumas

Die in dem Text erzählte Geschichte der eigenen Entwicklung zum Schriftsteller zeichnet sich durch eine eigentümliche Verschränkung von Gegenwart und Vergangenheit, von Individual- und Familiengeschichte, wie auch von Familien- und Zeitgeschichte aus. Die im autistischen Rückzug aus der Sprachgemeinschaft hervortretende individuelle Bildungsproblematik ist nicht nur Teil des selbst gelebten Lebens, sondern weist zurück auf ein Familienschicksal, das vor dem eigenen Leben liegt. Dabei geht es nicht um die triviale Tatsache, dass natürlich die signifikanten Personen und die familialen Bedingungen, unter denen ein Kind aufwächst, immer auch von Ereignissen und Erfahrungen

10 Natürlich muss in diesem Zusammenhang auch der „Tonio Kröger“ auftauchen: „Mochte Thomas Mann auch die ehernen Regeln der Verschweige Kunst, wie ich sie durch Hemingway gelernt hatte, verachten, er hatte doch in seiner Erzählung all das berührt, was mich beschäftigte. Eine Erzählung aber, wie die von Tonio Kröger war nicht zu erfinden, nein, die hatte der Autor gelebt, in jedem Detail, in jeder Szene.“ (Ortheil 2001: 187)

der Vorgeschichte geprägt sind. Vielmehr handelt es sich um transgenerationale Wirkungen eines Familientraumas, das dem Bildungsprozess des Kindes nicht einfach als äußere Bedingung vorgegeben, sondern als zentrale Thematik, als unumgängliche Aufgabe, eingelegt ist. So sehr auch die Sprachhemmung des Kindes wie der Mutter als ein Problem der Artikulation beschrieben wird, das in der Aktualität des leibseelischen Geschehens zutage tritt, so sehr repräsentiert dieses Phänomen die gleichsam inkorporierte Familiengeschichte. Die Angst, die „das erste, das intensivste körperliche Empfinden“ (Ortheil 2001: 28) ist, das Ortheil von seiner Mutter vermittelt bekommt, weil sie es bei jedem ihrer Versuche, sich sprachlich zu artikulieren, selbst verspürt¹¹, hat eine geschichtliche Quelle, die weit vor seiner Geburt liegt.

„Manchmal glaube ich, es ist die Kriegsangst, die da in mir rast, manchmal denke ich, ich wurde schon in früheren Zeiten geboren, Jahre vor meiner Geburt war ein Teil meines Ich im Krieg, manchmal glaube ich, die Angst ist eine Kriegskindangst.“ (Ortheil 2001: 41) Und auch den Eltern „steckt der Krieg noch in ihren Leibern“, „macht ihnen angst“, selbst noch ein Jahrzehnt nach seinem Ende, und lässt „sie vorsichtig auftreten, als könnten sie jederzeit auf eine Miene treten“. (Ebd.: 80)

Die eigene Biographie und die seiner Familie führt der Erzähler auf einen „fernen Fluchtpunkt“ zurück, der lange vor seiner Geburt liegt, „den 6. April 1945“, den Tag, an dem sein Bruder, noch nicht drei Jahre alt, von einem Granatensplitter der im Umfeld des Hofes einander bekämpfenden deutschen und amerikanischen Truppen getroffen, auf dem Schoß seiner Mutter ums Leben kam (Ortheil 2001: 17). In der Selbstdeutung des Autors ist die lange und schwierige Geschichte seines Schreibens nichts anderes, als die Geschichte seiner Versuche, für dieses Trauma der Familie einen Ausdruck zu finden, also das unsagbar leidvolle Geschehen der Vorvergangenheit, das seine Mutter (und damit die ganze Familie) zum Schweigen brachte, in den Raum der Sprache, den Raum des irgendwie noch sinnhaft Fassbaren hereinzuholen. Dieses Bemühen, vor dem offenbar alle moralisch-ethischen Kategorien so sehr versagen, dass sie an keiner Stelle des Textes in Anschlag gebracht werden, und das auch in allen medizinischen oder psychiatrischen Diagnosen einer autistischen Sprachstörung keinen Rückhalt finden kann, führt ihn auf den Weg einer poetischen Reflexion, die auf eine eigentümlich säkular-bekennnislose Weise von religiöser Metaphorik durchzogen ist. Die (aus seinem Werk „Hecke“ als Zitat übernommene)¹² Erzählung der traumatisierenden Kriegsszene, in der die

11 „[...] indem sie [die Mutter; HRM] Laute zu bilden versuchte und doch nur hüstelnd und röchelnd vor sich hin stöhnte, überflog ihren Kopf eine finstere Röte, das Gesicht begann zu glühen, und schließlich setzte das Zittern ein, das Körperzittern, von den Händen an aufwärts bis zu den Schultern“ (Ortheil 2001: 36); „sie sprach nicht, weil sie noch nicht auf ein weiteres Leben vertraute“ (ebd.: 28).

12 Vgl. Ortheil (1983: 289-292).

Mutter mit dem getöteten Sohn auf dem Schoß über viele Stunden wie versteinert unter einem Kirschbaum hockt, evoziert das „hoffnungslos häufig zitierte Bild der Pietà“ (Ortheil 2001: 104; vgl. auch ebd.: 20); der getötete Bruder selbst erinnert an den auferstandenen Christus, dem Ortheil in seinem Innern wie auch in seinem nach außen adressierten Schreiben „ein neues Dasein zu geben“ bemüht ist;¹³ den Beginn seines Schreibens bezeichnet er als „Wiedergeburt“ im Medium der Sprache (ebd.: 15) und in der Genealogie des eigenen Lebens spiegelt sich das Modell der biblischen Genesis (ebd.: 11).¹⁴ Der unfassbare Schmerz und die Sinnlosigkeit des traumatischen Geschehens aus der Vergangenheit der Familie, die sich im Körperzittern und Leibempfinden bis in die erzählte Gegenwart hinein bekunden, sprengen die Grenzen jedes rationalen Verständnisses und jedes Versuchs einer sprachlogischen Vergewisserung. Sie lassen Mutter und Sohn (wie im Grunde auch den Vater, dessen wortkarges Naturell mit der Unsagbarkeit des Erlebnisses zur Deckung kommt) im Schweigen verharren und veranlassen den erwachsenen Schriftsteller zu poetisch-bildhaften Ausdrucksformen, in denen das Familienschicksal symbolisch bearbeitet werden kann.

„Ich glaubte, die Vergangenheit sei in Wahrheit noch gar nicht vergangen, sondern lediglich mit ein paar Kunstfarben unkenntlich gemacht. Unter der Oberfläche der Gegenwart roch es anders, wie aus trüben Thermen quoll dort das heiße Schwefelwasser des Krieges, ein Gebräu aus verfaultem Fleisch und Menschenknochen, die Ursuppe des Chaos.“ (Ortheil 2001: 81) „[...] im Erzählen gruppierte ich die Innenwelt um die Gegensätze und Widerstände meines psychischen Haushaltes, ohne doch diesen Haushalt mit Begriffen und Analysen zu belasten.“ (Ebd.: 52)

Der Rückgriff auf das Sinnpotenzial religiöser Symbolik verändert auch die Zeitstruktur der biographischen Erfahrung. Nicht nur in überlieferten Dokumenten, Relikten und anderen kulturellen Zeugnissen taucht die Vergangenheit auf, sondern auch als ein Phänomen eigener Gegenwärtigkeit, das sich im

13 „Eigentlich war er im Alter von drei Jahren gestorben. 1945 war er durch eine Granate getroffen worden, das hatte ich so begriffen, wie ein Kind schwere Träume begreift, undeutlich und partiell, als ginge es um eine ferne, ganz fremde, in Urzeiten spielende Geschichte. Doch ich hatte begonnen, seinen Körper zu beleben, ihn nachzuschaffen, ihm zunächst in mir, dann auch in der Außenwelt ein neues Dasein zu geben.“ (Ortheil 2001: 78)

14 Zahlreiche weitere Textstellen belegen die religiöse Metaphorik. „[Ich] war der Erste, der meinen aus dem Himmel angeblich auf mich mit Wohlgefallen herabschauenden Brüdern zu beweisen hatte, dass sie weiterlebten in mir, dass sie wuchsen in meinem Wachsen, dass ich sie wiedergebar, indem ich größer wurde.“ (Ortheil 2001: 21f.) „Selbsterforschung [...] hielt ich für einen sakralen Akt, für den denkbar intimsten Dialog des Menschen mit sich selbst, in dem nichts mehr fehl am Platze wäre als ein Dritter.“ (Ebd.: 54f.) Auch von dem „große[n], kosmische[n] Raum der Landschaft“ ist die Rede (ebd.: 69). Der Hausbau der Familie und dessen symbolische Wiedergabe in der kindlichen Phantasiegeschichte über das Wirken der Ameisen im Ameisenstaat werden zum „Hymnus auf die Schöpfung“ (ebd.: 118).

Handeln, Denken und Empfinden, ja sogar „in den Leibern“ zeigt. Gegenwart und Vergangenheit verschmelzen miteinander, ohne allerdings dabei vollends ihre ordnende Funktion für die Konstitution und Reflexion der Erfahrung aufzugeben. Damit gibt Ortheil seiner Lebensgeschichte eine auffallend inhomogene Zeitstruktur. Einerseits folgt sie der Chronologie und der perspektivischen Trennung von Gegenwart und Vergangenheit; andererseits zeigt sie sich als unaufhebbare Einheit, als zyklische oder zeitlose Wiederkehr des immer selben in den wechselnden Kontexten des Lebens.

„Ich bin immer im Kreis gegangen, [...] ich habe den Kreis zu schließen versucht, als übte ich einen Dienst aus, als gäbe ich jenen Stimmen einen Raum, denen der Krieg die Sprache genommen hat. Ich habe den Krieg ausgeschrieben, all mein Schreiben ist ‚Nachkrieg‘ gewesen, und erst jetzt, nach fünf Büchern und zweitausend Seiten, erkläre ich diese Arbeit für beendet.“ (Ortheil 2001: 108)

Dieser überraschenden Erklärung eines Endes der Vergangenheit misstraut jedoch nicht nur der Autor, indem er selbstironisch die Frage anschließt, ob nicht trotzdem „noch etwas zu tun“ bleibe (ebd.), sondern auch der Leser, denn er begleitet den Autor schließlich noch weitere einhundert Seiten bei dem Versuch, sich von der Vorvergangenheit „frei“ zu schreiben. Der – auch im Schreiben des hier vorliegenden Essays noch einmal weiter getriebene – Bildungsprozess verzweigt sich in unterschiedliche Richtungen, die nicht linear miteinander verknüpft werden können, auch nicht als unregelmäßige Linie, die mal nach vorne weist, mal zurück und mal in abseitige Richtungen des Lebenslaufs. Stattdessen kann man den von Ortheil beschriebenen und im Schreiben dokumentierten Bildungsprozess besser als eine Verflechtung unterschiedlicher Bildungsbewegungen charakterisieren, deren Ursprung auf Kontingenzen des Lebens verweist und die erst in der Narration zu einem bedeutungsvollen, gleichwohl nicht nur „konstruierten“, sondern auf das Verhältnis zum eigenen Leben referierenden, Zusammenhang werden. Die Bildungsbedeutung der erzählten Erfahrungen erschließt sich erst, wenn man sie nach jenen einander überlagernden, unterschiedlichen Zeitstrukturen und Bezugsfeldern hin befragt, die ihnen in der Lebenserzählung zukommen, und nicht, indem man sie als eine kontinuierliche Folge von Bildungsereignissen rekonstruiert.

Aber nicht nur das Kriegstrauma der Familie findet in der Bildungsgeschichte Ortheils eine Verarbeitung. Auch die Positionierung der Familie im sozialkulturellen Raum fließt als strukturierendes Moment in die Beschreibung des eigenen Bildungsprozesses ein, und zwar ebenfalls als eine Hypothek aus der Vorgeschichte Ortheils, wenn auch hier eher als unthematisierter Sinngehalt. Die aus einem kleinen Ort im Siegerland stammenden und sich selbst als Nord-Westerwälder bezeichnenden Eltern figurieren in der Erzählung als ein Paar, das bereits in seiner Heimat eher der gut situierten, wenn auch ortsgebundenen Mittelschicht angehört: der Vater, der Spross einer Bauernfamilie

mit „großem Hof“, ist „der einzige Studierende weit und breit, seiner Passion nach aber ein Jäger, ein Forstmensch, witterungsabhängig, naturbesessen“ (Ortheil 2001: 9f). Die Mutter, deren Eltern im Ort „ein großes Geschäft“ mit Öl und Baustoffen betreiben, wird vor allem als intellektuell ambitionierte und redliche Person vorgestellt, als Bibliothekarin und einstige Bibliotheksleiterin, die von den Nazis entlassen wird, weil sie ihnen den Zugriff auf die Ausleihlisten der Bibliotheksbenutzer verweigert (ebd.: 29). Beide drängt es 1939, „im Jahr des Kriegsbeginns“, wie Ortheil betont (ebd.: 10), ihre Heimat zu verlassen und in die Welt hinauszugehen, vermutlich in der Hoffnung, dass sie dort, in der Großstadt, ein größeres Glück erwartet als in der Provinz. Doch dieser Traum erfüllt sich nicht. Der Krieg mit seinen verheerenden Folgen durchkreuzt die Ausbruchspläne der Familie, die zwar nicht ungern im städtischen Milieu wohnt (vgl. ebd.: 7), aber trotz der Jahrzehnte langen Existenz in der Fremde die enge Bindung an die bäuerlich-erdverbundene Lebensart nicht aufgibt. Bereits in den fünfziger Jahren bauen sich die Eltern in ihrem Heimatort ein Haus, das sie dann aber erst zu Beginn der siebziger Jahre selbst beziehen können, „wieder angekommen im warmen Kreis der Verwandten und Freunde“ (ebd.: 10). Der Schritt von der Provinz in die Großstadt und der damit erhoffte soziale Aufstieg sind am Ende wieder annulliert. Aber in die lange Zwischenphase der Familienbiographie fällt die Zeit, in der Ortheil Kindheit und Jugend verbracht hat. Nach vier verstorbenen Geschwistern und dem nicht wirklich vollzogenen Wechsel des sozialkulturellen Milieus durch die Eltern liegt auf ihm die ganze Hoffnung der Familie, das von seinen Eltern begonnene soziale Aus- und Aufstiegsprojekt fortzuführen. Zu der Last des Familientraumas kommt so die Last der großen Hoffnungen und die Furcht vor dem Versagen (der „Versauung“, wie es drastisch heißt; vgl. ebd.: 57) hinzu. Auch das soziale Erbe der Familie ist mit beteiligt an der Konstitution einer Schriftsteller- und Intellektuellenexistenz, die die (poetische) Arbeit an der traumatischen Vergangenheit mit der (lebenspraktischen) Realisierung eines Familientraums zu verbinden sucht.¹⁵

Subjektkonzeption

In Korrespondenz zu der Polyperspektivität der Selbstbeschreibung, die die Bildung des Autors als ein Feld von heterogenen Sinnkonfigurationen beschreibt, in dem sich Vor-Vergangenheit und Zukunftsantizipationen mit der Zeitspanne des erzählten Lebens kreuzen und in dem Individual-, Familien-

¹⁵ In dieser Verbindung tritt auch die berufsprufessionelle, instrumentelle Seite der Schriftstellerexistenz in Erscheinung, die ihren weiteren Ausdruck in der Übernahme einer Poetik-Professur durch den Autor und sein professionelles Engagement in Schreibwerkstätten für Studierende findet.

und Gesellschaftsgeschichte gewissermaßen ineinander fallen, verändert sich auch die Konzeption des Subjekts, die implizite Anthropologie des Autors. Dabei erstaunt zunächst, mit welcher Selbstgewissheit Ortheil (im Unterschied zu anderen zeitgenössischen Autobiographen wie bspw. Christa Wolf¹⁶) der eigenen Erinnerung an die lebensgeschichtliche Vergangenheit zu vertrauen scheint. Während andere Autoren kunstvoll nach literarischen Formen suchen, die ihnen den längst von Erinnerungslücken und Denkroutinen verstellten Weg in die eigene Geschichte bahnen, und sich so unentwegt mit dem Problem der Authentizität befassen, berichtet Ortheil über die subtilsten Erlebnisspuren frühkindlicher Erfahrung ohne den geringsten Zweifel an der eigenen Erinnerungstätigkeit. Es scheint, als verfüge er über ein Maß an Selbsttransparenz, wie man es eigentlich nur einem Subjekt unterstellen kann, das von einem extramundanen Standort aus sein Leben in allen Facetten auf einmal überblicken kann. Aber dies wäre gewiss ein vorschnelles Urteil. Wesentliche Merkmale des Textes weisen darauf hin, dass Ortheil gerade nicht einer derart naiven Vorstellung vom sich selbst transparenten Subjekt unterliegt, sondern eher einer genau entgegen gesetzten Subjektkonzeption folgt, der Vorstellung von einem undefinierbaren, in seiner Gesamtkontur unfassbaren, sich stets von neuem hervorbringendem Subjekt.

Ein erster Hinweis liegt darin, dass der Text von vornherein nicht als Beschreibung des ganzen Lebens vorgestellt wird, sondern als Rekonstruktion einer Spur desselben, nämlich des Bildungswegs vom Sprachverweigerer zum Schriftsteller. Das erklärt nicht nur die vielen bereits erwähnten Auslassungen; es verweist auch auf die konstruktive Seite des Erzählens selbst. Die Geschichte ist eben eine Erzählung, die mit literarischen Mitteln bestimmte, thematisch fokussierte Erinnerungsspuren zur Darstellung bringt und damit von vornherein auf den Anspruch einer wahrheitsgetreuen Reportage des Lebens verzichtet. Schon der einer Collage gleiche Beginn des Textes lässt keinen Zweifel daran, dass es sich hier um eine literarisch-ästhetische Form der Selbstpräsentation handelt, in der alle Gewissheit, Entschiedenheit und Eindeutigkeit einem Erzähler zuzuschreiben ist, der sich zwar auf die Lebensgeschichte des Autors bezieht, aber diese auf eine eigene, poetisch begründete Weise präsentiert bzw. komponiert. Der Erzähler ist eine Erfindung des Autors – zwar keine beliebige Erfindung, denn er erzählt in Ich-Form die Geschichte des Autors; aber ein fiktives Ich, das nicht mit dem Ich des Autors gleichzusetzen ist.

„Ich wurde am 5. November 1951 in Köln geboren. Das Haus, in dem meine Eltern damals wohnten und das wir kaum zwei Jahre später durch einen Umzug nach Wuppertal verließen, habe ich erst vor kurzem mit wachem Blick gesehen. Es liegt an einem großen, ovalen, von schönen Mietshäusern eingekreisten Platz im Norden

16 Vgl. Wolf (1994).

Kölns, dem Stadtteil Nippes. Man hat es nicht weit zum Rhein, die Gegend ist voller traditionsreicher Kneipen...

Dat es he en schöne Jäjend, jäjenüvver dem Rhing, un et Kind es e leev Kind, e lecker Stümpche, wat nie am Knaatsche es, ne Klötsch vunnem Kind, ne Freßklötsch, ne richtije Klotzkopp, wat dä widder kallt... (Ortheil 2001: 7)

Vordergründig scheint alles in diesem kleinen Textauszug eindeutig bestimmt und zweifellos gegeben; beim näheren Hinsehen aber teilt es sich in die Pluralität verschiedener Perspektiven. Das Zitat beginnt mit dem *kalendarischen Faktum* des Geburtstermins. Es lokalisiert im zweiten Satz den Erzähler als *Protagonisten* einer Geschichte („meine Eltern“, „Das Haus, [...] das wir [...] verließen“), als *Chronisten* einer Erzählung („in dem meine Eltern *damals* wohnten“, „kaum zwei Jahre später [...] Umzug nach Wuppertal“) und als *Beobachter* einer referentiellen Wirklichkeit („Das Haus [...] habe ich erst vor kurzem mit wachem Blick gesehen“). Es folgt eine Beschreibung der Wohngegend aus der *auktorialen Perspektive*, die mit drei Auslassungspunkten endet: Die Wirklichkeit ist mehr, als hier erzählt wird. Dann schließt ein mundartlicher Text an, dessen Sprecher völlig im Unklaren bleibt. Jedenfalls ist es nicht der Ich-Erzähler. Der Text wirkt wie ein vom Autor in die Erzählung geworfenes Sprachdokument in direkter Rede, ohne grammatische oder narrative Verbindung zu dem Text davor. Daher trägt es eher den Charakter eines fiktiven Zitats, das den Beobachter-Text mit der erzählten Vergangenheit auf eine ästhetisch-formale Weise verknüpft. Diese formale Verknüpfung aber stammt vom *Autor*, nicht vom Erzähler. Das Subjekt der Lebensgeschichte bleibt hinter den verschiedenen literarischen Erscheinungsformen verborgen, in denen es sich zeigt.

Einen zweiten Hinweis auf die dezentrierte Form von Subjektivität findet sich in den eingblendeten Zitaten aus eigenen Werken des Autors (vgl. exemplarisch für viele andere Stellen das Zitat aus dem Roman „Hecke“, in dem die Schlüsselszene des Familientraumas zur Darstellung gebracht wird).¹⁷ Nur vordergründig dienen sie der bloßen Illustration der autobiographischen Erzählung. Vielmehr haben sie die Funktion von Ko-Erzählungen, mit denen der Autor sich in Ergänzung zu der erzählten Lebensgeschichte aus einer anderen Perspektive artikuliert. In diesen Textpassagen geht es jeweils um eine besonders exponierte lebensgeschichtliche Thematik, die in der Form der literarischen Fiktion auf eigensinnige Weise die erzählte Biographie kommentiert. Autobiographische Narration und die fiktive Bearbeitung lebensgeschichtlicher Themen in früheren Romanen stehen in einem dialogischen Verhältnis zueinander. Sie erläutern sich gegenseitig. Das lebensgeschichtliche Subjekt ist Thema und Urheber beider Texte, ohne dass es in ihnen vollständig zur Deckung kommt.

¹⁷ Vgl. Fußnote 12.

Von besonderer Bedeutung für die Konzeption des biographischen Subjekts ist aber vor allem das letzte Kapitel. Es bildet zusammen mit dem oben zitierten Anfang des Textes eine Rahmung sowohl in formaler Hinsicht (das Kapitel endet mit genau demselben fiktiven mundartlichen Zitat, das schon am Beginn des ersten Kapitels steht) als auch im Hinblick auf den Schreib- und Lebensprozess des Autors. „Bin ich also ein Schriftsteller?“ fragt sich der Erzähler am Ende und muss sich eingestehen, dass „diese Gestalt für mich eher eine der Imagination, der Ferne und der Wünsche als eine der begreifbaren Realitäten ist“. (Ortheil 2001: 222) Das Schriftsteller-Subjekt ist keines, das sich der eigenen Substanz sicher sein kann, es ist nur, indem es schreibt. Und schreibend versucht es zu erkunden, was es ist. „Schreiben“, so heißt es schon an früherer Stelle im Text, „ist daher ein Sich-Erinnern, ein Hervorlocken, eine Wegkreuzung all der Stimmen, die den Reisenden auf seinem Schreibweg begleiten. Dies können die Stimmen der Nächsten sein, aber auch die Stimmen der Vorgänger und der Toten.“ (ebd.: 102) Es geht im Schreiben nicht nur um „den subjektiven, privaten Eindruck“ (ebd.: 101) von der Welt. Mit ihm kreuzen sich vielfältige Bezüge zu anderen, zur Vergangenheit und zur Zukunft. Die Vorstellung von einem Subjekt als Substanz verliert damit endgültig seine Glaubwürdigkeit.

„Eher schaue ich mir zu, wie ich mich immer wieder in einen Schriftsteller verwandle. Das Schriftsteller-Sein ist eine Projektion, die mit der Anstrengung verbunden ist, sich in der Zukunft als ein anderer zu erleben. Jedes neue Buch stellt die Zusammenhänge dieser Verwandlung her, aber mit jedem neuen Buch stirbt zugleich die Gestalt, nach deren Nähe und nach deren Festigkeit ich mich sehnte.“ (Ebd.: 222)

Versteht man Bildung als einen selbstreferentiellen Prozess, der in Geschichten nicht nur beschrieben wird, sondern sich in ihnen auch vollzieht, dann können Texte wie der untersuchte autobiographisch-poetologische Essay von Ortheil als Zeugnisse eines solchen Prozesses gelesen werden. In ihnen offenbart sich ein Autor nicht nur mit seiner lebensgeschichtlichen Vergangenheit (oder einem Teil davon), sondern auch in den Praktiken, mit denen er diese Vergangenheit in die Geschichte seiner Bildung transformiert.

Literatur

Benner, Dietrich (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 4., völlig neu bearb. Aufl. Weinheim/München: Juventa.

- Habermas, Rebekka (2004): »Selbstreflexion zwischen Erfahrung und Inszenierung. Schreiben im Bürgertum um 1800«. In: Sonja Häder in Kooperation mit Heinz-Elmar Tenorth (Hg.), *Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen* (48. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim/Basel: Beltz, S. 30-45.
- Holdenried, Michaela (2000): *Autobiographie*, Stuttgart: Reclam.
- Lorenzer, Alfred (1972): *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1981): *Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mollenhauer, Klaus et al. (1996): *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*, Weinheim/München: Juventa.
- Müller, Hans-Rüdiger (2004): »Wissen vom Ich? – Grenzgänge zwischen Autobiografik und Bildungstheorie«. In: Andreas Dörpinghaus/Karl Helmer (Hg.), *Topik und Argumentation*, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 75-91.
- Müller, Hans-Rüdiger (Hg.) (2005): *Die Kunst der Benennung. Autobiographische Bildungsforschung am Beispiel von Hanns-Josef Ortheils Essay „Das Element des Elephanten“*, Göttingen: V&R unipress (im Druck).
- Ortheil, Hanns-Josef (1979): *Fermer*, Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Ortheil, Hanns-Josef (1982): *Mozart. Im Innern seiner Sprachen*, Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Ortheil, Hanns-Josef (1983): *Hecke*, Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Ortheil, Hanns-Josef (1987): *Schwerenöter. Roman*, München/Zürich: Piper.
- Ortheil, Hanns-Josef (1989): *Agenten. Roman*, München/Zürich: Piper.
- Ortheil, Hanns-Josef (1992): *Abschied von den Kriegsteilnehmern. Roman*, München/Zürich: Piper.
- Ortheil, Hanns-Josef (2001): *Das Element des Elephanten. Wie mein Schreiben begann*, München: Luchterhand (Orig. 1994).
- Sartre, Jean-Paul (1965): *Die Wörter, Reinbek bei Hamburg*: Rowohlt.
- Wagner-Egelhaaf, Martina (2000): *Autobiographie*, Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Wolf, Christa (1994): *Kindheitsmuster. Roman*, München: dtv (Orig. 1976).

IN FREMDEN KLEIDERN.

AUTOBIOGRAPHIE UND MATERIALITÄT DER DINGE

KARIN PRIEM

Die Frage nach dem biographischen Stellenwert von Dingen bzw. sogenannten materiellen Überresten steht im Mittelpunkt dieses Beitrags. Eine exemplarische Rolle spielen dabei Kleidungsstücke.¹ Angeregt wurde diese starke Fokussierung der materiellen Grundlagen biographischer Reflexion durch die Kindheits- und Jugenderinnerungen der nordamerikanischen Schriftstellerin Paula Fox.² Das literarische Beispiel dient dabei weniger als eine Informations- und Datenquelle, sondern wird vornehmlich als wichtiger „Beitrag zu einer Sozialgeschichte der Diskurse“ (Jacobi 1999: 277) über Kindheit und Jugend im 20. Jahrhundert rezipiert. Die bildungshistorische Bedeutung des Textes, die Besonderheit seiner Aussage besteht darin, die Materialität der Dinge als spezifische Interpretationsweise von Kindheit und Jugend ins Zentrum zu rücken.

Paula Fox ist im Jahre 1940 siebzehn Jahre alt und arbeitet als Verkäuferin in einem billigen Konfektionsgeschäft in Los Angeles. Bei der Arbeit trägt sie ein für kalifornisches Klima unpassendes, viel zu warmes Kostüm aus strapazierfähigem, steifem blauen Tweed, das ihr außerdem einige Nummern zu groß ist. Es gibt keine Alternative zu dieser unbequemen Ausstattung, denn das Kostüm ist eines der wenigen Kleidungsstücke, die Paula Fox damals überhaupt besitzt. Sie hat es geschenkt bekommen, weiß aber nicht mehr von wem.

1 Das Thema „Mode“ und „Kleidung“ wurde bildungshistorisch aus sozial- und kulturgeschichtlicher Perspektive u.a. behandelt von Weber-Kellermann 1985; Baacke et al. 1985; Dollase 1995: 82-92; Ferchhoff 1993: 95-106; Casale 2001: 198-214.

2 Paula Fox (geb. 1923) lebt und arbeitet heute als Schriftstellerin in New York. Im Zentrum dieses Beitrags steht ihr autobiografischer Roman „In fremden Kleidern. Geschichte einer Jugend“ (dt. 2003). Auch in „Was am Ende bleibt“ (dt. 2000) und „Lauras Schweigen“ (dt. 2002) hat Paula Fox Autobiografisches literarisch bearbeitet. In ihrem Roman „Pech für George“ (2004) portraitiert die Schriftstellerin einen New Yorker Lehrer, der Ende der 1960-er Jahre versucht, nicht nur seine eigene Lebenskrise zu bewältigen, sondern sich auch eines haltlosen Jugendlichen anzunehmen, der mehr oder weniger zufällig in sein Leben getreten ist.

Mit dieser Episode beginnt Paula Fox ihren im Jahre 1999 in englischer Sprache erschienenen autobiografischen Roman „Borrowed Finery“. Das Buch erschien im Jahre 2003 in deutscher Sprache unter dem Titel „In fremden Kleidern“. Die Übersetzung ist weitaus weniger pointiert als der Originaltitel, der darauf verweist, dass Kleidungsstücke, auch wenn sie nur geborgt sind, ihre Trägerinnen und Träger herausputzen und dadurch in besonderer Weise zur Erscheinung bringen können.

Kleidungsstücke nehmen in der autobiographischen Selbstvergewisserung und Selbstkonstruktion von Paula Fox eine wichtige Rolle ein. Sie sind nicht nur soziale und kulturelle Bedeutungsträger, sondern in ihrer stofflichen Qualität wichtige Elemente einer den Menschen umgebenden Dingwelt, in die Erinnerungen eingewoben sind. Die spezifische Materialität von Textilien verkörpert in den Erinnerungen von Paula Fox die Charakteristik einer vor allem lieblosen Kindheit und Jugend, die von der Autorin aus schützender Distanz kühl und sachlich beschrieben wird. Diese Spur wird im Folgenden aufgenommen, indem die biographische Wertigkeit von Dingen ins Zentrum gestellt wird.

Um analytische Distanz zu wahren, ist es ratsam, der Autorin nicht auf Augenhöhe, sondern aus wechselnden Perspektiven zu folgen: (1) Ein erster Blick gilt formalen Merkmalen der Lebenserinnerungen von Paula Fox sowie der Skizzierung ihres wechselhaften Lebensweges bis ins Alter von ungefähr 21 Jahren. (2) In einem zweiten Schritt folgen Überlegungen zur Frage der biographischen Wertigkeit von Dingen. (3) Schließlich wird in einem dritten Schritt die textile Lebensbeschreibung von Paula Fox rekonstruiert, über deren Verlauf und biographische Bedeutung (4) ein systematisierendes Resümee gezogen wird.

Stationen und Charakterisierung der Lebenserinnerungen von Paula Fox

Paula Fox wurde im Jahre 1923 in New York geboren. Wenige Tage später wurde sie von ihren Eltern in einem Findelhaus auf Manhattan abgeliefert. Offensichtlich war es vor allem ihre Mutter, die durch die Geburt einer Tochter in Panik geraten war und ihr Kind sofort loswerden wollte. Einige Wochen danach allerdings, wurde Paula Fox von ihrer kubanischen Großmutter, die sich in New York zu einem kurzen Besuch aufhielt, wieder abgeholt. Vor ihrer Abreise übergab die Großmutter sie einem frisch verheirateten Paar. Das fremde Baby wurde auf die Hochzeitsreise mitgenommen und später der Mutter der Braut zur weiteren Versorgung übergeben. Im Alter von fünf Monaten schließlich, gelangte Paula Fox in die Obhut eines armen, doch gebildeten und ebenso großzügigen Mannes, der Spaß verstand und den sie später Onkel Elwood

nannte. Onkel Elwood interessierte sich in seiner Freizeit für die Geschichte des Hudson-Valleys. Früher war er Journalist gewesen, doch nun hauptberuflich Pfarrer in Balmville im Staat New York. Dort lebte er mit seiner an Arthritis erkrankten Mutter in einem alten, baufälligen Haus, für dessen Reparaturen er kaum aufkommen konnte. Als Paula größer war, machte sie mit Onkel Elwood zahlreiche Ausflüge: mal besuchten sie Mitglieder der Kirchengemeinde, mal historisch denkwürdige Orte, mal ging es zum Einkaufen, mal ins Kino und mal wurde in einem Lokal Pepsi Cola bestellt, dessen Stofflichkeit und Geschmack der Autorin als merkwürdig elektrisierend und prickelnd in Erinnerung geblieben sind. In diese Harmonie hinein stachen kurze, lähmende Begegnungen mit den Eltern, wenn diese in irgendeiner Wohnung oder in einem Hotelzimmer in der Nähe Quartier bezogen hatten: „Meine Eltern wohnten zeitweilig – ihre Lebensumstände waren, soweit ich ausmachen konnte, immer zeitweilig“, so erinnert sich Paula Fox (ebd.: 64). Der Vater, Schriftsteller und Drehbuchautor, war charmant, sprunghaft und Alkoholiker; die Mutter, eine Schauspielerin, immer gereizt, abweisend, unberechenbar, dabei übertrieben graziös und divenartig.

Im Alter von ungefähr sechs Jahren wurde Paula Fox Onkel Elwoods liebevoller Fürsorge entrissen und von ihrem Vater nach Hollywood geholt. Bei ihren Eltern wohnte sie allerdings nur wenige Tage und in zeitlich relativ kurzen Abständen folgten zahlreiche Umzüge, die sie nach Redlands, Malibu, Long Island, Kuba, New York, Florida, New Hampshire und schließlich nach Montreal führten, wo Paula Fox im Alter von 15 Jahren ein Internat besuchte. Die Ortsveränderungen waren mit einem ständigen Wechsel von Bezugspersonen verbunden: darunter zwei ältlich wirkende Pflegemütter, ihre Großmutter und ein weiterer großzügiger Onkel, der Koch und die Schneiderin einer reichen kubanischen Verwandten sowie zwei Lehrerinnen. Daneben konnte Paula Fox während ihrer bruchstückhaft verlaufenden Schulkarriere immer wieder Freundschaften mit Gleichaltrigen schließen. Insgesamt war sie als Kind auf sich gestellt, es gab keinerlei Garantien und Sicherheiten, und es waren vor allem Fremde, auf die sie sich verlassen musste.

Im Alter von 17 Jahren begann Paula Fox sich in Kalifornien auf eigene Faust durchzuschlagen. In Los Angeles ging sie eine kurze Ehe mit einem Mitte dreißigjährigen Schauspieler ein, der als Matrose anheuerte. Sie machte außerdem zahlreiche sporadisch verlaufende Bekanntschaften, die sie auch mit der einen oder anderen Berühmtheit in Verbindung brachten. In einem Nachtclub tanzte sie mit dem noch ebenso jungen wie gutaussehenden John Wayne³ und auf einer Party schenkte ihr die Schauspielerin Stella Adler⁴, als Ersatz für

3 John Wayne (1907-1997) wurde als Schauspieler durch den Regisseur John Ford entdeckt. Er brillierte von 1930 an als erfolgreicher Westerndarsteller in zahlreichen Filmen. Im Jahre 1969 gewann er als bester Darsteller in „Der Marshal“ einen Oscar.

4 Stella Adler (geb. 1901) wurde als Theaterschauspielerin sowohl in klassischen als auch zeitgenössischen Rollen in den USA und Europa berühmt. Sie stammt aus einer amerika-

das bereits erwähnte unbequeme Tweed-Kostüm, ein anderes aus weicherem, aber ebenfalls blauem Stoff.

Überblickt man Paula Fox' Kindheits- und Jugenderinnerungen und versucht sie zu charakterisieren, dann fällt auf, dass politische Ereignisse und zeitgeschichtlicher Rahmen, wie dies übrigens in weiblichen Autobiographien häufig der Fall ist, weitgehend ausgespart bleiben. Die Perspektive der biographischen Ich-Erzählerin ist auffallend eng an das Naheliegende und Unmittelbare der Materialität ihrer Umgebung geknüpft, bleibt aber dennoch und wohl gerade deshalb äußerst distanziert. Ein weiteres hervorstechendes Merkmal dieser Autobiographie sind die häufigen Ortswechsel, die weniger Aufenthalts- als Transitorte sind und so die Erinnerungen der Erzählerin fragil und flüchtig erscheinen lassen. Zweifellos hatte Paula Fox als Kind keinerlei Wahlmöglichkeiten. Ihre Schilderung dieser Lebensphase erinnert stark an ein schmuckloses, mikroskopisches Präparat. Die Welt mit ihren Dingen und Personen erscheint dem Kind im biographischen Rückblick als nüchternes, risikobehaftetes Experiment. Der forschende Blick richtet sich fast wie durch ein Vergrößerungsglas auf einzelne Episoden, die in ihrer bloßstellenden Ausschnittartigkeit manchmal wirklicher erscheinen als die Realität. Damit ist der Umstand angesprochen, dass Paula Fox durch die Darstellung ihrer Kindheit einen radikalen Bruch mit unseren Wahrnehmungskonventionen hervorruft. Ihre Autobiographie ist eine von vielen literarischen Entdeckungen der Kindheit als Phase ebenso unverschuldeter wie existenzgefährdender Abhängigkeit von leiblichen Eltern. Häufig war Paula Fox gezwungen, auf die Hilfe Fremder bzw. entfernt stehender Menschen zurückzugreifen, und oft waren dabei geschenkte oder geliehene Kleidungsstücke im Spiel. Dieser Aspekt blieb bisher weitgehend ausgespart und wird erst im dritten Teil dieses Beitrags gründlicher behandelt. Als Vorbemerkung folgen zunächst Überlegungen zur biographischen Bedeutsamkeit von Dingen.

Die biographische Bedeutsamkeit von Dingen

Walter Benjamin schrieb im Vorwort seiner „Berliner Kindheit um Neunzehnhundert“ (1987: 9), dass er beim Schreiben „der Bilder habhaft zu werden“ hoffte, die seine Großstadtkindheit geprägt haben. Und in der Tat gliederte Benjamin seine Autobiographie in kurze, aufeinander folgende Episoden, in denen Orte und Dinge häufig die Hauptrolle spielen. Diesen, zumeist greifbaren, Artefakten wiederum wohnen, Benjamins Auffassung nach, Kräfte inne,

nischen Schauspielerfamilie, die stark dem „Yiddish American Theatre“ verbunden war. Im Jahre 1949 gründete sie die „Stella Adler Theatre School“ in Los Angeles, aus der zahlreiche erfolgreiche Schauspieler und Schauspielerinnen hervorgegangen sind (so z.B. Marlon Brando und Robert De Niro).

die Erfahrung prägen. Und es ist genau dieser Prozess, für den sich der Autor in einer Art Selbsterforschung interessiert. Hans Ulrich Gumbrechts (2001) Studie über das Jahr 1926 ist ein ähnlich motivierter Vorstoß aus kulturgeschichtlicher Sicht: 51 Einträge, die sich vor allem auf materielle Phänomene beziehen, sollen ein epochal unbedeutendes Jahr in Form einer nüchternen „Oberflächen-Fokussierung“ möglichst konkret und objektiv vergegenwärtigen (vgl. ebd.: 7-13). Beide Autoren, Benjamin wie Gumbrecht, bearbeiten damit, wenn auch auf völlig unterschiedliche Weise, eine Fragestellung, der auch Martinus J. Langeveld (1965) in seinen „Studien zur Anthropologie des Kindes“ ein Kapitel gewidmet hat. Langeveld formulierte darin Überlegungen zum „eigentümlichen Appell der Dinge“. „Dingeigenschaften“, so findet man dort als Schlussfolgerung notiert, seien mit einem spezifischen „Aufforderungscharakter“ an den Menschen verbunden (ebd.: 95). Dinge sind in dieser Sichtweise weder reine Funktions- oder Bedeutungsträger, noch bloße Gegenstände der Erkenntnisgewinnung oder gar Mittel didaktischer Nötigung. In Anlehnung an Langeveld beschreibt Käte Meyer-Drawe (1999) die bildungstheoretische Bedeutung von Dingen daher treffend so: „Sie evozieren unser Wahrnehmen, Sprechen, Handeln und Denken. Sie sind Anlass, überhaupt über sie zu sprechen. Sie lassen es zu, daß unsere Erfahrung an sie anknüpft.“ (Ebd.: 332) Insofern reicht Langevelds Position hinsichtlich der Wertigkeit von Dingen auch über die des Ethnologen Marshall Sahlins (1981) hinaus, der weniger den Aufforderungscharakter als die Bedeutungsgeladenheit von Dingen in den Mittelpunkt seiner Analysen stellt. Die den Dingen häufig zugeschriebene „materielle Nützlichkeit“ verweist nach Meinung dieses Autors auf symbolische Ordnungen, die wiederum ausschließlich sozial und kulturell vermittelt sind (ebd.: 7-10). „Es gibt keinen Gegenstand, kein Ding in der menschlichen Gesellschaft“, betont Sahlins, „das unabhängig von der Bedeutung, die die Menschen ihm beilegen können, Sein oder Leben hätte.“ (Ebd.: 240) Auch auf Kleidungsstücke bezogen geht er davon aus, dass deren Objekteigenschaften einen sozialen und kulturellen Code besitzen würden. Die Herstellung von Textilien ist für ihn gleichbedeutend mit der „Realisierung eines symbolischen Schemas“ (ebd.: 259), das allerdings offen und ständigen Veränderungen sowie weiteren Ausdifferenzierungen unterworfen ist. Gewebe, Schnitte, Muster, Farben sowie Linienführung und Rhythmus von Nähten enthalten, Sahlins zufolge, nicht nur Botschaften über soziale, sondern auch über emotionale Bewertungen einer Kultur (ebd.: 269-276).

Anders als der Ethnologe Sahlins, bei dem Dinge vor allem als Bedeutungsträger existieren, bezieht der Psychologe Friedrich W. Heubach (1987) eine Position, die mit der Langevelds durchaus vergleichbar ist, da er den Zusammenhang zwischen Mensch und Ding als gegenseitiges Wechselverhältnis beschreibt. Heubachs Auffassung nach „vergegenständlichen“ Dinge die menschliche Psyche und können als „Chiffren seelischer Zusammenhänge“

betrachtet werden (ebd.: 18). Dinge erweisen sich so gesehen in ihrer Stofflichkeit als psychisch relevant. Die Berührung mit ihnen korrespondiert mit „einer spezifischen affektiven Dynamik“ (ebd.: 118), so dass „dem Psychischen in den Dingen eine material-symbolische Repräsentanz gegeben“ ist (ebd.: 17).

Eine weitere Position zur Bedeutsamkeit von Dingen findet sich in dem Werk des französischen Künstlers Christian Boltanski (geb. 1944). Seine häufig monumentalen Installationen zeigen Szenen der Inventarisierung und Archivierung alltäglicher Gegenstände. Im Jahre 1991 widmete die Hamburger Kunsthalle dem Künstler eine Einzelausstellung, die vor allem deshalb von sich Reden machten, weil Boltanski damals mit einem Ensemble gebrauchter Kleidungsstücke und Koffer die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seiner Vernichtungsmaschinerie höchst wirkungsvoll anregte. Die abgelegten Kleider waren einerseits eine stoffliche Vergegenwärtigung ihrer ehemaligen Trägerinnen und Träger und objektivierten andererseits deren Ermordung. „Kleider“, so schrieb vielleicht gerade deshalb Alfred Kantorowicz (1993) in seinem 1968 verfassten autobiographisch geprägten Erzählband, „kennzeichnen [...] die Individualität des Bekleideten. [...] Nein, nicht Kleider machen Leute; sie werden ein Teil von ihnen, wie die Haut oder die Hände, und charakterisieren sie.“ (Ebd.: 10) Durch die Wechselwirkung zwischen Mensch und Gegenstand, so könnte man daraus schließen, hinterlassen Kleidungsstücke nicht nur den stofflichen Abdruck eines Individuums, sondern fungieren durch ihre Materialität gleichzeitig auch als historisches Zeugnis, das Erinnerungen evoziert.

Als Zwischenergebnis lässt sich an dieser Stelle festhalten: Die in Lebenserinnerungen auftauchende Beschreibung von Dingen ist ein Versuch biographischer Objektivierung und zwar insofern als Dingeigenschaften einen Aufforderungscharakter besitzen und damit bestimmte Erfahrungen evozieren. Darüber hinaus korrespondiert die Materialität von Dingen mit kulturellen Zuschreibungen und sozialen Bewertungen, sie repräsentiert psychische Empfindungen und ist gegebenenfalls stofflicher Ausdruck eines historischen Individuums.

Davon ausgehend soll nun in einem weiteren Schritt am Beispiel von Paula Fox' biographischer Selbstreflexion nach den textilen Spuren einer Biographie gefragt werden.

Textile Spuren einer Biographie

„Die Erinnerungen an Dinge“, so Gudrun M. König (2000: 72-85) in einem Beitrag „Zum Lebenslauf der Dinge. Autobiographisches Erinnern und materielle Kultur“, „sind angereichert mit emotionalen, sinnlichen, erlebnisintensi-

ven Erfahrungen, eine Voraussetzung für ihre Erinnerung. Das gilt auch für die Abwesenheit von Dingen.“ (Ebd.: 75) Entsprechend symbolisieren Kleidungsstücke in Paula Fox' Autobiographie jene elementare Spannung zwischen Abhängigkeit und Autonomie, zwischen unverschuldeter Verwahrlosung und Selbstbehauptung, die ihre Kindheit und Jugend maßgeblich geprägt hat. Die verschiedenen Nuancen dieser „Dingbedeutsamkeit“ von Kleidern lassen sich anhand der „reziproken Logik“ (ebd.: 72f.) zwischen Mensch und Ding, wie sie in einzelnen Erinnerungsspuren zum Ausdruck kommen, exemplarisch auffächern.

Zunächst sind Kleider als Elemente der Dingwelt eine harmonische Vervollständigung der eigenen Person. Das erste Kleid, an das sich Paula Fox (2003: 16) deutlich erinnert, war ein „weißes Kleid aus Tüpfelmusselin“, das sie gemeinsam mit Onkel Elwood in einem Kaufhaus in Newburgh erworben hatte. Bezahlt wurde es von einer der seltenen Geldsendungen ihres Vaters. Das duftige, mädchenhafte Kleid mit gesmoktem Sattel und rundem Kragen aus feinfädigem Baumwollstoff wurde zu einem Lieblingsstück seiner Trägerin und war gleichzeitig Symbol der emotionalen Sicherheit ihrer Beziehung zu Onkel Elwood. Ähnliches gilt für die prächtigen weißen Organzакleider von zwei Nachbarskindern, die Paula Fox bei einer Einladung zum Tee während ihrer Kindheit auch als Ausdruck sozialer Distinktion bewundern konnte.

Eine gegenteilige Rolle spielt ein schwarzes Samtkleid. Elsie, so der Vorname ihrer Mutter, trug das feine Kleidungsstück bei einer Filmpremiere. Durch ihren intensiven Körpergeruch gab diese aber die Eleganz des Kleides wissentlich der Lächerlichkeit preis. Vermutlich war es diese verräterische Pointe, die sich Paula Fox als Beispiel der zerstörerisch wirkenden Unzurechnungsfähigkeit ihrer Mutter besonders stark einprägte.

Die Stofflichkeit von Kleidungsstücken erweckte aber auch den Wunsch nach Berührung, und diese hochgradig anziehende Wirkung steigerte gleichzeitig Schuldgefühle. Während eines Besuchs bei ihren Eltern, entdeckte Paula Fox als ungefähr Fünfjährige einen Überseekoffer voller Frauenkleider und Kosmetika, die ihrer Mutter gehörten und begann, wie viele Mädchen ihres Alters, sich damit zu beschäftigen. Als ihre Mutter unverhofft ins Zimmer trat und sie zur Rede stellte, wurde Paula Fox von Scham überwältigt. Sie hatte der verführerischen Stofflichkeit von Kleidungsstücken nicht als etwas Verbotenem widerstehen können und sich zu einem Experiment hinreißen lassen, das in die gefährliche Zone der Intimsphäre ihrer Mutter führte.

Dass Kleidungsstücke Abhängigkeit symbolisieren und als erbärmliche Diktatoren wirken können, diese Erfahrung machte Paula Fox, als sie von einem einjährigen Aufenthalt auf Kuba wieder nach New York zurückgekehrt war. Sie war damals zehn Jahre alt und bekam, kurz nach der Ankunft, „einen Sack abgelegter Kleider“ (ebd.: 135) von ihrer um wenige Jahre älteren Cousine ausgehändigt. Seinen Inhalt beschreibt sie so: „Verfleckte Unterröcke,

Wollstrümpfe, die an den Fersen dünn geworden waren, Hüftgürtel mit schlaffen Strumpfbandgummis und lumpige Büstenhalter waren umeinandergewickelt wie schlafende Schlangen. Auf dem Grund des Sacks war ein gemustertes Kleid aus irgendeinem glitschigen Stoff – Kunstseide vielleicht. Es gab einen Gürtel dazu, der wie ein Seil aussah, mit Quasten am Ende; er paßte zweimal um meine Taille.“ (Ebd.: 135) Dieses unpassende, möglicherweise viel zu erwachsen wirkende Kleid mit einem „Muster aus großen, häßlichen Blumen“ (a.a.O.) trug Paula Fox als Schulkleid. Nicht umsonst schwärmte sie damals bei Kinobesuchen für die wunderbaren Kleider von Schauspielerinnen und Schauspielern, da diese selbst in den misslichsten Lebenslagen immer passend waren und tadellos saßen. Dagegen empfand Paula Fox nicht nur das halbseiden wirkende grüne Kleid, sondern auch das bereits erwähnte steife Tweedkostüm sowie viele andere abgelegte Kleidungsstücke, die sie im Laufe ihrer Kindheit und Jugend geschenkt bekam, als diktatorische Fremdkörper, die ihr zudem den Stempel ihrer sozialen Herkunft unmissverständlich aufdrückten. Nachdem ihr Vater einmal ein Drehbuch verkauft hatte, sollte Abhilfe geschaffen und Paula Fox neu eingekleidet werden. Das Vorhaben löste bei ihr zunächst Panik aus, denn sie wurde als Kind alleine mit der U-Bahn nach Manhattan verfrachtet, um sich dort mit ihrer Mutter direkt vor einem Kaufhaus zu treffen. Der ganze Einkauf dauerte gerade 25 Minuten und wurde von Mutter und Tochter in äußerster Anspannung erledigt. Die einzige Ausbeute: ein Paar schwarze Schuhe aus weichem Ziegenleder und ein paar grüne aus Wildleder. Die Eleganz der Schuhe stand in einem beträchtlichen Kontrast zu anderen Kleidungsstücken von Paula Fox und beschämte das Kind.

Im Verlauf ihrer Pubertät entdeckte Paula Fox Kleidungsstücke als Mittel der Selbststilisierung: Die freundliche Lebensgefährtin ihres Vaters trug zum Beispiel ein „blaßrosafarbenes“ Hauskleid aus Leinen, und ihre hochkultivierte Englischlehrerin an der High School war im Garçonne-Stil gekleidet. Sehr bald machte auch sie selbst von dieser Möglichkeit Gebrauch: Zu ihrem 15. Geburtstag im Frühjahr 1938 bekam Paula Fox 25 Dollar geschenkt, um sich ein neues Kleid zu kaufen. Ihre Wahl fiel auf ein weißes Kleid aus Organza, ein Kleidungsstück, das mit positiven Kindheitserinnerungen besetzt war. Es sollte aber nicht 25, sondern 30 Dollar kosten. Da Paula Fox das Kleid unbedingt haben wollte, erfand sie eine Geschichte um den Preis herunterzuhandeln und erwarb es für genau den Betrag, den sie zur Verfügung hatte. Endlich, so scheint es, konnte Paula Fox aktiv von Dingen Besitz ergreifen, die ihr bis dahin als positive Vervollständigung ihres Selbstentwurfs und als Abwehr sozialer Stigmatisierung verwehrt waren.

Dennoch lebte die Spannung zwischen Abhängigkeit, Scham und Autonomie immer wieder auf. In die Internatszeit in Montreal fällt die Erinnerung an eine Ball-Einladung von einem jungen College-Studenten. Das obligatorische Abendkleid musste erst noch besorgt werden. Und es war klar, dass eines

ausgeliehen werden musste. Paula Fox bat eine andere amerikanische Schülerin des Internats um Hilfe. Diese offerierte ihr mit einer gewissen Herablassung generös den Inhalt ihres Kleiderschranks, in dem sich außer drei Ballkleidern noch zahlreiche andere Kleidungsstücke befanden: Blusen, Röcke, Kleider und ein weißer Fuchspelzmantel. Paula Fox nahm sich ohne weiteres Zögern eines der Ballkleider, denn sie hatte sich ja entschlossen, schamlos von den Dingen Besitz zu ergreifen. Viel schwieriger gestaltete sich für sie aber dessen Rückgabe. Gerade als sie dabei war, das vom Bügel rutschende und sich widerspenstig aufbauschende Kleid im Schrank unterzubringen, kam, ähnlich wie damals, als Paula Fox von Ihrer Mutter beim Stöbern erwischt worden war, seine Besitzerin zurück, die ihr die Robe „mit grimmiger Miene“ aus der Hand nahm und sie mit „vernichtender Effizienz“ (ebd.: 231) an ihren alten Platz hängte. Zurück blieben aber dieses Mal nicht nur Schuld- und Schamgefühle, sondern auch das ungeheure Triumphgefühl, trotz geborgtem Putz, einer Rivalin getrotzt und autonom gehandelt zu haben.

Die textile Autobiographie von Paula Fox endet mit dem Geschenk des bereits erwähnten blauen Kostüms aus „geschmeidigem Stoff“ (ebd.: 276), das ihr die damals schon auf dem Höhepunkt ihrer Karriere stehende Stella Adler aus dem eigenen Kleidervorrat überreichte.

Dinge als Kodierung von Erfahrung und Objektivierung biographischer Reflexion

Wilhelm Schapp (2. Aufl. 1976: 1-5) stellte in seinem im Jahre 1953 erstmals erschienen Buch „In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding“ gleich eingangs unmissverständlich fest, dass Menschen immer und unausweichlich in Geschichten verstrickt sind. In diesen Geschichten kommen laut Schapp auch „von Menschen geschaffene Dinge“ vor, die wiederum selbst eine Geschichte bzw. einen „Sinnzusammenhang“ haben, der dann wiederum in der Geschichte eines Menschen einen mehr oder weniger großen Stellenwert einnimmt. Für Paula Fox sind es häufig bereits getragene oder aber geborgte Kleidungsstücke, die mit der Geschichte ihrer Kindheit und Jugend eng verwoben sind. Die Geschichten dieser Kleidungsstücke sind eingefügt in die Geschichte ihres Lebens, sie sind das stoffliche Zeugnis, an das ihre „Erfahrung“ als Resultat eines Wechselverhältnisses von Mensch und Ding „anknüpft“ (vgl. Meyer-Drawe 1999: 332).

Zunächst hatte Paula Fox, wie bereits mehrfach erwähnt, das große Glück in ihrer frühen Kindheit der Sorge Onkel Elwoods anvertraut worden zu sein. Das weiße Kleid aus Tüpfelmusselin vergegenständlicht auch für die längst schon erwachsene Frau in seiner Reinheit und Zartheit weniger einen kulturellen Code, als vielmehr die positive emotionale Verbindung zu jenem Mann,

der sie vor ihren leiblichen Eltern liebevoll in Schutz genommen hatte. Kleider aus weißem Organza, eine glänzende Perlenkette aus Paris oder etwa ein himbeerfarbenes Puppenkleid, die in Paula Fox' Erinnerungen außerdem eine Rolle spielen, repräsentieren dagegen eher Schönheit und Wohlstand im Sinne allgemein anerkannter kultureller Werte und hoher sozialer Positionierung, die freilich vom Individuum als stofflicher Ausdruck positiver Gefühle angeeignet werden möchten. Die positive emotionale Bewertung dieser Dinge zeugt von einem hohen Schutz- und Harmoniebedürfnis sowie der Sehnsucht nach materiell stabilen und emotional zuverlässigen Lebensumständen, die mit diesen für sie zumeist unerreichbaren Dingen für Paula Fox symbolisch verbunden waren.

Kleidungsstücke können aber auch Zeichen existentieller Gefährdung und weiblicher Rivalität sein, sie können etwas vorspiegeln und ihre Trägerinnen und Träger als etwas erscheinen lassen, was sie gar nicht. Nicht wenige solcher Erfahrungen machte Paula Fox im Umgang mit ihrer Mutter. Die verführerische Materialität der Kleidungsstücke dieser Frau trug den Stempel der für Paula Fox bedrohlichen Persönlichkeit ihrer Trägerin. Ausdruck von Unberechenbarkeit und Aggression war zudem der Umstand, dass diese Frau offenbar nicht im Geringsten darauf achtete, die Schönheit sowie die damit verbundenen emotionalen Chiffren von Kleidungsstücken zu respektieren. Ganz im Gegenteil: Sie wusste diese wirkungsvoll zu zerstören. Auch der Kauf von Schuhen konnte, wie ebenfalls bereits erwähnt, gemeinsam mit der Mutter nur zu einem buchstäblich untragbaren Resultat führen: die puppenhafte Eleganz der edlen Neuerwerbungen passte nicht zur schäbigen Ausstattung des realen Kindes, das wiederum völlig zu Unrecht abgewertet wurde, wenn es dem soziokulturellen Schema zierlichen Schuhwerks aus feinem Leder nicht entsprechen und den anmaßenden Erwartungen seiner herrischen Mutter nicht genügen konnte.

Im schlimmsten Fall können Kleidungsstücke ein Individuum einem völlig negativen Diktum unterwerfen. Die Schädigkeit der Kleider, die Paula Fox während ihrer Kindheit und Jugend tragen musste, war nicht nur Folge ihres Herkunftsmilieus, sondern auch Ausdruck von Lieblosigkeit, die noch dadurch gesteigert wurde, dass manche dieser abgetragenen Stücke, wie etwa das auffällende grüne Kleid aus billiger Kunstseide oder andere fadenscheinige Exemplare, völlig unpassend waren und die Würde eines Kindes erheblich schädigten. Wenn Heubachs These stattgegeben wird und dem „Psychischen in den Dingen“ tatsächlich „eine material-symbolische Repräsentanz gegeben“ ist, dann kann man ermessen, wie beschämend und degradierend die erzwungene Unterwerfung unter das Diktum einer solchen Ausstattung wirken konnte.

Im Laufe ihrer biographischen Selbstkonstruktion webt Paula Fox mit den Fäden ihrer textilen Biographie jedoch immer wieder an einer Erfolgsgeschich-

te, bei der es ihr offenbar mehr und mehr gelang, Kleidungsstücke als Mittel aktiver Selbstherstellung zu nutzen und sich selbst stofflich Ausdruck zu verschaffen.⁵ Mehr und mehr, so gibt sie zu erkennen, nahm sie die Dinge bzw. deren Eigenschaften ohne Rücksicht auf ihre Eigentümer für sich in Besitz. Eine weitere Beobachtung sei hinzugefügt: Paula Fox nutzt in der literarischen Darstellung ihrer Kindheit und Jugend Kleidungsstücke nicht nur als materiale Kodierung von Erfahrung, sondern auch als Mittel der Distanzierung und Objektivierung ihrer Verstrickung in die Geschichte der eigenen Biographie.

Zum Schluss darf eine nochmalige Betonung der bereits eingangs erwähnten Besonderheit und Wertigkeit von Paula Fox' Autobiographie nicht fehlen: Offensichtlich stehen materielle Gegenstände wie zum Beispiel Möbel, Spielzeug, Kleidungsstücke und andere Alltagsdinge als soziale, emotionale und kulturelle Bedeutungsträger in engem Zusammenhang mit individuellen Bildungsgeschichten. Paula Fox' Erinnerungen zeigen exemplarisch, dass autobiographische und literarische Texte nicht nur als historische Quellen, sondern ausdrücklich als gleichberechtigte Partner und Möglichkeit der präfigurativen Zuspitzung des Diskurses über Kindheit und Jugend zu würdigen sind.

Literatur

- Baacke, Dieter et al. (1988): Jugend und Mode, Opladen: Leske u. Budrich.
 Benjamin, Walter (1987): Berliner Kindheit um neunzehnhundert. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
 Boltanski, Christian (1991): Inventar. Hamburger Kunsthalle. Katalog zur Ausstellung v. 12.4.-9.6.1991, Hamburg.
 Bovenschen, Silvia (1986): Die Listen der Mode, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
 Casale, Rita (2001): »Adoleszenz und Mode. Distinktion und Homologie«. In: Brita Rang, Anja May (Hg.), Das Geschlecht der Jugend. Dokumentation der Vorlesungsreihe *Adoleszenz: weiblich/männlich?* im Wintersemester 1999/2000, Frankfurt/M.: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität, S. 198-214.

5 Rita Casale (2001, S. 198) hat u.a. mit einem Zitat von Marguerite Duras darauf hingewiesen, dass Kleidungsstücke für Jugendliche „Distinktion und Homologie“ gleichermaßen herstellen: Für Marguerite Duras, so kann man bei Rita Casale nachlesen, verwandelte sich „die unangenehme Winzigkeit“ ihres Körpers durch das Tragen eines Männerhutes zu einer eigenständig getroffenen „Wahl des Geistes“ und wurde gleichzeitig überwunden: Die soziale und kulturelle Kodierung eines Männerhutes, die auch auf kollektive Gebrauchsweisen Bezug nimmt, ließ seine Trägerin vor sich selbst und anderen in neuem Licht erscheinen.

- Csikszentmihalyi, Mihaly/Rochberg-Halton, Eugene (1989): *Der Sinn der Dinge. Das Selbst und die Symbole des Wohnbereichs*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Dollase, Rainer (1995): »Jugendkulturen und Mode. Ein Thema zwischen emotionaler Reichhaltigkeit, essayistischer Pracht und wissenschaftlicher Fadheit«. In: Wilfried Ferchhoff/Uwe Sander/Ralf Vollbrecht (Hg.), *Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz. Einblicke in jugendliche Lebenswelten*, Weinheim/München: Juventa, S. 82-92.
- Ferchhoff, Wilfried (1993): *Jugend an der Wende des 20. Jahrhunderts. Lebensformen und Lebensstile*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Fox, Paula (2004): *Pech für George*, München: C. H. Beck.
- Fox, Paula (2003): *In fremden Kleidern. Geschichte einer Jugend*, München: C. H. Beck.
- Fox, Paula (2002): *Lauras Schweigen*, München: C. H. Beck.
- Fox, Paula (2000): *Was am Ende bleibt*, München: C. H. Beck.
- Gumbrecht, Ulrich (2001): *1926. Ein Jahr am Rand der Zeit*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heubach, Friedrich W. (1987): *Das bedingte Leben. Theorie der psychologischen Gegenständlichkeit der Dinge. Ein Beitrag zur Psychologie des Alltags*, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Jacobi, Juliane (1999): »Zur Konstruktion und Dekonstruktion des Selbstentwurfs – Historische Kindheits- und Jugendforschung und autobiographische Quelle«. In: Christa Benninghaus/Kerstin Kohtz (Hg.): »Sag mir, wo die Mädchen sind ...« *Beiträge zur Geschlechtergeschichte der Jugend*, Köln: Böhlau, S. 275-290.
- Kantorowicz, Alfred (1993): *Meine Kleider*, Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- König, Gudrun M. (2000): »Zum Lebenslauf der Dinge. Autobiographisches Erinnern und materielle Kultur«. In: Hermann Heidrich (Hg.): *Sachkulturforschung*, Bad Windsheim: Fränkisches Freilandmuseum, S. 72-85.
- Langeveld, Martinus J. (1956): »Das Ding in der Welt des Kindes«. In: ders.: *Studien zur Anthropologie des Kindes*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 91-105.
- Loschek, Ingrid (2. Aufl. 1999): *Reclams Mode- und Kostümllexikon*, Stuttgart: Philipp Reclam Jun.
- Meyer-Drawe, Käte (1999): »Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß«. *Zeitschrift für Pädagogik* 45, S. 329-336.
- Mollenhauer, Klaus (1998): »Die Dinge und die Bildung«. *Mitteilungen und Materialien*. Hg. v. Stadtmuseum Berlin, Landesmuseum für Kindheit und Jugend e.V., Jg. 49, S. 8-20.
- Parmentier, Michael (2001): »Der Bildungswert der Dinge. Oder: Die Chancen des Museums«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 4, S. 39-50.

- Sahlins, Marshall (1981): Kultur und praktische Vernunft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schapp, Wilhelm (2. Aufl. 1976): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Ding und Mensch, Wiesbaden: Heymann.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1985): Der Kinder neue Kleider. Zweihundert Jahre deutsche Kindermoden, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- <http://www.stellaadler-la.com/AcademyofActing/AcademyofActing1.html>
(19.3.2005)
- http://www.djfl.de/entertainment/stars/j/john_wayne.html (19.3.2005)

ÜBER DIE MÖGLICHKEIT UND UNMÖGLICHKEIT VON BILDUNGSPROZESSEN. ZU IMRE KERTÉSZ' *ROMAN EINES SCHICKSALLOSEN*

HANS-CHRISTOPH KOLLER

Am Anfang der Überlegungen zu diesem Aufsatz¹ standen eine Irritation und eine vage Intuition. Als ich Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen* zum ersten Mal las, war ich gerade dabei, ein Oberseminar vorzubereiten, in dem es um eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre literarischer Texte des 20. Jahrhunderts gehen sollte. Die Grundidee des Seminars bestand darin, literarische Texte heranzuziehen, um mit ihrer Hilfe eine Theorie von Bildungsprozessen auszuarbeiten, die von einem bestimmten Begriff von Bildung ausging, den es in Auseinandersetzung mit jenen Texten weiterzuentwickeln, anzureichern und auszubuchstabieren galt. Das Konzept von Bildung, das dabei als Ausgangspunkt diente, begreift Bildung als einen Prozess der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen, der ausgelöst wird durch die Konfrontation mit Problemen, für deren Bearbeitung oder Bewältigung das bisherige Welt- und Selbstverhältnis eines Menschen nicht ausreicht.² Von literarischen Texten erhoffte ich mir – u.a. angeregt durch einen Aufsatz Klaus Mollenhauers (2000) – Anhaltspunkte dafür, wie dieses Konzept von Bildung genauer formuliert werden kann und wie sich Anlässe, Bedingungen und Verlaufsformen solcher Bildungsprozesse näher bestimmen lassen.

Auf der Suche nach geeigneten Texten für dieses Vorhaben stieß ich u.a. auf Kertész' *Roman*, der 1975 auf ungarisch und 1996 in deutscher Überset-

1 Für Anregungen und Kritik danke ich Jenny Lüders, die eine erste Fassung dieses Aufsatzes kritisch kommentiert hat, und den TeilnehmerInnen der Hamburger Tagung, auf der eine zweite Version vorgetragen und diskutiert wurde.

2 Dieses Konzept von Bildung geht zurück auf Arbeiten Rainer Kokemohrs (1989; 1992) und Winfried Marotzkis (1990). An anderer Stelle (vgl. Koller 2005a) habe ich zu zeigen versucht, inwieweit dieses Konzept nicht nur an die Bildungstheorie Humboldts anschließt, sondern auch mit meinem eigenen Versuch in Einklang gebracht werden kann, Humboldts Bildungsgedanken in Auseinandersetzung mit Lyotards Philosophie des Widerstreits so zu reformulieren, dass er der Situation radikal pluraler Gesellschaften gerecht wird (vgl. Koller 1999). Zu einem ersten Versuch, einen literarischen Text zur Weiterentwicklung dieses Bildungsbegriffs heranzuziehen vgl. Koller 2005b.

zung erschienen war.³ Dieser Roman, der maßgeblich dazu beitrug, dass Kertész 2002 mit dem Literaturnobelpreis ausgezeichnet wurde (vgl. Mahlmann-Bauer 2002), erzählt in Ich-Form die Erfahrungen eines 15-jährigen ungarischen Juden von der Einberufung seines Vaters zum „Arbeitsdienst“ im Frühjahr 1944 über die eigene Deportation nach Auschwitz, den Weitertransport ins KZ Buchenwald und die Zwangsarbeit im Arbeitslager Zeitz bis zur Befreiung im April 1945 und der Rückkehr nach Budapest. Die Lektüre dieses Romans ist faszinierend und irritierend zugleich. Die Faszination beruht vor allem darauf, dass die Geschichte nicht in der Form eines Rückblicks erzählt wird, also nicht aus der Sichtweise eines Nachkriegseuropäers, der im wesentlichen weiß, was in den Konzentrations- und Vernichtungslagern vor sich ging. Die konsequent durchgehaltene Erzählhaltung des Romans ist vielmehr die Erlebnisperspektive des 15-jährigen György, mit dem Wissen (oder besser dem Nicht-Wissen) und den Gefühlen dessen, der die geschilderten Vorgänge weitgehend unvorbereitet erfährt und nur ganz allmählich begreift, was da mit ihm und seinen Leidensgenossen geschieht.

Die Irritation bei der Lektüre des *Romans eines Schicksallosen* geht demgegenüber davon aus, dass die Geschichte der Deportation und des Lageralltags auf ziemlich befremdliche Weise beschrieben wird. Zu diesem Befremden (von dem in vielen Rezensionen des Romans die Rede ist) tragen nicht nur die auffällige „Diskrepanz zwischen harmlosem Berichtston und Berichtetem“ (Weinzierl 1996) sowie der Umstand bei, dass „im ganzen Roman keine Demarkationslinie zwischen Gut und Böse gezogen wird“ (Breitenstein 1996). Neben dem gelegentlich fast heiteren Ton und dem fast gänzlichen Fehlen politisch-moralischer Urteile (vgl. Graf 1996) irritiert vielmehr auch, dass, wenn überhaupt einmal von Emotionen die Rede ist, es sich dabei um Gefühle handelt, die man in einer solchen Geschichte kaum erwartet hätte – etwa wenn der Erzähler schreibt, das Wort, das für ihn am ehesten das Erlebnis „Auschwitz“ kennzeichne, sei nicht das Wort „entsetzlich“, seine „Hauptsorge“ dort sei vielmehr wie auch zuvor auf den verschiedenen Stationen der Deportation die „Länge der Zeit“ gewesen (Kertész 1998: 132)⁴. Nicht weniger befremdlich scheint, dass die Ereignisse während der Deportation oder des Aufenthalts im Lager vom Erzähler immer wieder mit Worten wie „das sah ich ein“, „das versteht sich“ oder „das mußte ich zugeben“ kommentiert werden, als handle es sich dabei um Selbstverständlichkeiten oder die Normalität schlechthin: „Die gutwillige Anpassung des jungen Auschwitzhäftlings an den Alltag des Grauens“, heißt es in einer Rezension von Iris Radisch (1997), „ist für den Leser, der alles besser weiß, eine Qual.“

3 Eine frühere deutsche Übersetzung (vgl. Kertész 1990) war ohne größere Resonanz geblieben.

4 Im Folgenden wird aus dem *Roman eines Schicksallosen* nur mit Angabe der Seitenzahlen nach der Taschenbuchausgabe (Kertész 1998) zitiert.

Für das besagte Oberseminar habe ich damals dann andere Texte ausgewählt – auch weil ich keine Möglichkeit sah, mit dieser Irritation umzugehen. Außerdem schien mir das Vorhaben, den *Roman eines Schicksallosen* unter der skizzierten bildungstheoretischen Fragestellung zu lesen, auch unabhängig von seinen stilistischen Besonderheiten eine Ungeheuerlichkeit. Wäre es nicht nachgerade zynisch, die Konfrontation eines 15-Jährigen mit Deportation, Vernichtungslager und Zwangsarbeit als Anlass eines Bildungsprozesses zu interpretieren und Bedingungen sowie Verlaufsform dieses Bildungsprozesses zu untersuchen? Stellt nicht das Geschehen in den Konzentrationslagern die absolute Negation jedes Bildungsgedankens dar? Andererseits ist es jedoch Kertész' Text selbst, der das Geschehen von Auschwitz trotz (oder gerade wegen?) seiner Ungeheuerlichkeit in den Horizont des Alltäglichen hineinholt, indem er die Geschichte nicht im Nachhinein oder aus der Perspektive eines allwissenden Autors erzählt, sondern mit den Augen eines 15-Jährigen, der Gefühle wie Langeweile empfindet und versucht, das Geschehen durch Formeln wie „das sah ich ein“ in die Sphäre des Einsehbaren, des Begreiflichen und Verständlichen zu integrieren. Sollte diese Betonung der Alltagsperspektive eines Jugendlichen es vielleicht doch erlauben, den Roman unter einer bildungstheoretischen Fragestellung zu lesen?

Zu diesem ersten Fragenkomplex gesellte sich ein zweiter, allgemeinerer Vorbehalt. Weshalb sollten überhaupt *literarische* Texte als Gegenstand bildungstheoretischer Reflexionen dienen? Werden dabei nicht gerade die Besonderheiten literarischer Texte, ihre eigene Logik, ihre Literarizität, ausgeklammert, indem sie mehr oder weniger umstandslos als Rohmaterial für die Untersuchung außerliterarischer Probleme wie der Frage nach Bildungsprozessen benutzt werden? Wird dabei nicht Literatur auf ihren „Inhalt“ reduziert und geht dabei nicht gerade das verloren, was sie *als Literatur* auszeichnet – ihre Fiktionalität, ihre ästhetische Dimension, in diesem Fall z.B. der Umstand, dass es sich ja gerade nicht um das ‚wirkliche‘ Tagebuch eines 15-Jährigen handelt, sondern um eine kunstvoll konstruierte Erzählung?⁵

Was trotz dieser Bedenken blieb, war die vage Intuition, dass Kertész' Roman auch für das Nachdenken über Bildungsprozesse in irgendeiner Weise von Bedeutung sein könnte. Der vorliegende Aufsatz ist ein Versuch, dieser Intuition zu folgen, ohne im Voraus sagen zu können, wohin sie führen wird. Und in gewisser Hinsicht bin ich auch jetzt, nach einigem Nachdenken über den *Roman eines Schicksallosen* noch immer nicht sicher, welche Konsequenzen eine Interpretation dieses Romans für den eingangs skizzierten Begriff von

5 Vgl. dazu Rudtke 2001, die zu Recht betont, dass die Erzählperspektive des Romans nicht „der natürlichen Naivität eines Kindes“ entspreche, sondern einige typische Eigenschaften des Schelmenromans aufweise, zu denen neben „Naivität, Unkenntnis, Nichtwissen“ die „Bereitschaft, Worte, Handlungen und Diktate der Gegenspieler zu akzeptieren“ sowie „Verzerrung, Verfremdung, Verharmlosung von Ereignissen durch einen einseitigen Blickwinkel“ gehörten (ebd.: 51f.).

Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen haben könnte. Das Folgende stellt deshalb eine vorläufige, tentative Lektüre dieses Romans zur Diskussion, samt der Überlegungen, die sie im Blick auf den skizzierten Bildungsbegriff bei mir ausgelöst hat. In methodischer Hinsicht gehe ich dabei von zwei Prämissen aus. Zum einen verstehe ich Kertész' Roman (wie auch andere literarische Texte) weder als bloße Illustration einer schon vorhandenen (Bildungs-)Theorie noch als Prüfinstrumente für Hypothesen, die daran zu testen wären, sondern vielmehr als Gegen- oder besser noch: als Widerstand, an und mit dem bildungstheoretische Überlegungen (weiter-)entwickelt und ausgearbeitet, zugleich aber auch in Frage gestellt und ggf. verworfen werden sollen. Daraus folgt, dass die Lektüre literarischer Texte aus der Perspektive des oben skizzierten Bildungsbegriffs im Idealfall selbst einen Bildungsprozess darstellt, bei dem das Welt- und Selbstverhältnis, mit dem sich der Interpret dem Text nähert, zur Disposition steht und in Auseinandersetzung mit dem Text einer grundlegenden Revision unterzogen wird.

Zum zweiten – und das betrifft den Einwand, dass bei einer bildungstheoretisch inspirierten Lektüre literarischer Texte möglicherweise gerade deren Literarizität unterschlagen werde – soll Kertész' Roman im Folgenden nicht nur auf seinen *Inhalt*, also die erzählten Ereignisse und Erfahrungen hin analysiert werden, sondern auch im Blick auf seine literarische *Form*, seine Sprache und sein Erzählverfahren. Für die bildungstheoretische Fragestellung bedeutet das, dass nicht nur nach solchen Bildungsprozessen zu fragen ist, von denen in diesem Text (möglicherweise) berichtet wird, sondern dass auch jene Bildungsprozesse in die Betrachtung einbezogen werden müssen, die sich in diesem Text selber – sozusagen performativ – vollziehen, d.h. im Zuge seiner Produktion und Rezeption, beim Schreiben und/oder Lesen des Romans.

Zur Unmöglichkeit von Bildungsprozessen

Liest man Kertész' Roman in einem ersten Durchgang im Blick auf die Frage, inwiefern sich die erzählte Geschichte, also die Erfahrungen des Protagonisten mit Deportation, Vernichtung und Arbeitslager, als Bildungsprozess verstehen lassen und welche Erkenntnisse daraus über die Bedingungen und Verlaufsformen von Bildungsprozessen zu gewinnen wären, so könnte eine erste Antwort darin bestehen, festzuhalten, wie *unwahrscheinlich* oder vielleicht sogar wie *unmöglich* Bildungsprozesse im Sinne einer Transformation grundlegend der Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in einer solchen Extremsituation sind – und dies, obwohl anzunehmen ist, dass diese Extremsituation die Grundlagen eines gegebenen Welt- und Selbstverhältnisses nachhaltig erschüttern müsste.

Auf der Ebene des erzählten Geschehens finden sich in diesem Roman immer wieder Begebenheiten und Ereignisse, die aus der Perspektive eines heutigen, historisch auch nur halbwegs informierten Lesers als Anzeichen des bevorstehenden Schreckens erscheinen müssen. Das beginnt im ersten Kapitel mit der Einberufung des Vaters zum „Arbeitsdienst“ (die unschwer als Deportation ins Arbeitslager zu entziffern ist), und weitere Anzeichen dieser Art sind die Verhaftung des Jungen auf dem Weg zur Arbeit, seine Internierung, das Angebot an die Internierten, sich „freiwillig“ zur Arbeit in Deutschland zu melden, und schließlich die Aussage eines ungarischen Gendarmen während der Eisenbahnfahrt nach Auschwitz, dort, wo sie hingingen, würden sie „keine Wertsachen mehr brauchen“ (85). Für den 15-jährigen Protagonisten freilich handelt es sich dabei nicht um unheilvolle Vorausdeutungen, sondern allenfalls um kleinere Irritationen, die nicht geeignet sind, seine Weltsicht ernsthaft in Frage zu stellen.⁶ Dabei zeigen sich bereits im ersten Kapitel drei charakteristische Weisen der jugendlichen Hauptfigur, mit solchen Erfahrungen umzugehen und diese zu verarbeiten.

Da ist zunächst eine Umgangsweise, die man *Strategie des Wohlverhaltens* nennen könnte (wobei der Begriff ‚Strategie‘ nicht im Sinne einer bewussten und planvollen Handlungsweise zu verstehen ist). Sie zeigt sich vor allem in Versuchen des Protagonisten, herauszufinden, was jeweils von ihm erwartet wird, und sich dann dementsprechend zu verhalten. Belege dafür finden sich bereits im ersten Kapitel, wo der Sohn sich bemüht, beim Abschied vom Vater ein „angemessene[s] Verhalten“ an den Tag zu legen (8). Ähnliches gilt für die Verhaftung des Jungen im zweiten Kapitel, als er auf dem Weg zur Arbeit zusammen mit anderen Juden aus dem Bus geholt und ohne Angabe von Gründen festgehalten wird, wobei der Erzähler ihr geduldiges Ausharren damit begründet, dass sie dem „dem Polizisten schließlich Gehorsam“ schuldeten (51). Und noch bei der Ankunft in Auschwitz behält der Protagonist dieses Bemühen um Wohlverhalten bei: „Ich hörte dann auch gleich viele der Erwachsenen unter uns mahnen, und darin war ich mit ihnen einverstanden: daß wir uns bemühen sollten, den deutschen Soldaten zur Hand zu gehen, also Fragen und Abschiedsworte kurz zu halten, uns ihnen als vernünftige Menschen und nicht als so ein dahergelaufener Haufen vorzustellen.“ (91f.; Hervorhebung von mir, HCK)

Eine zweite Weise, mit den irritierenden Erfahrungen der Deportation und des Lagers umzugehen, ist die *Orientierung an der Zukunft* und der Versuch, die Veränderungen der Situation als Herausforderung oder Chance im Blick auf diese Zukunft zu interpretieren. Auch dies zeichnet sich bereits im ersten Kapitel ab, als György beim Abschied vom Vater erstmals von einem Onkel als Erwachsener behandelt und aufgefordert wird, künftig der Stiefmutter zur

6 Zur Diskrepanz zwischen Figurenperspektive und Wissen des Lesers vgl. auch die Interpretationen von Reiter 2003: 123 f. und Lauer 1999: 235 f.

Seite zu stehen, bis der Vater zurückkehre. Noch deutlicher zeigt sich diese Umgangsweise, als der Erzähler beschreibt, was er sich im Internierungslager von der in Aussicht gestellten Arbeit in Deutschland erhoffte, nämlich „geordnete Verhältnisse, Beschäftigung, neue Eindrücke, einen gewissen Spaß, also insgesamt eine sinnvollere und mir passendere Lebensweise als die hiesige“ sowie dass er „auf diese Weise ein Stückchen von der Welt sehen könnte“ (73f.)⁷

Eine dritte, für den Leser besonders befremdliche Form des Umgangs mit den Erfahrungen der Verfolgung und der Deportation ist schließlich die Tendenz zur *Normalisierung und Veralltäglichen* der Ereignisse, d.h. der Versuch, das Geschehen als normal, verständlich oder „natürlich“ zu interpretieren und so in den Horizont des Bekannten und Alltäglichen hineinzuholen. Auch dafür findet sich ein Beispiel bereits im ersten Kapitel, wo György mit der Judenfeindlichkeit eines Bäckers konfrontiert wird, der ihn beim Brotkauf betrügt: „Und irgendwie, wegen seines wütenden Blicks und seiner geschickten Handbewegung, habe ich auf einmal die Richtigkeit seines Gedankengangs verstanden, nämlich warum er die Juden in der Tat nicht mögen kann: sonst müsste er ja das unangenehme Gefühl haben, er betrüge sie. So hingegen verfährt er seiner Überzeugung gemäß, und sein Handeln wird von der Richtigkeit einer Idee gelenkt, was nun aber – *das sah ich ein* – etwas ganz anderes sein mag, *natürlich*.“ (17; Hervorhebungen von mir, HCK) Hier finden sich zum ersten Mal Formeln wie „das sah ich ein“ und „natürlich“, die die gesamte Erzählung über immer wieder auftauchen werden und auf irritierende Weise die Verstehbarkeit und Natürlichkeit des berichteten Geschehens behaupten.

Ähnliches gilt für die weiteren Stationen der Geschichte wie die Verhaftung auf der Landstraße, die als „kuriose Geschichte“ eingeführt und vom

7 Diese Verarbeitungsformen stehen einerseits in Übereinstimmung mit der Art und Weise, in der andere (die Eltern, die anderen Jungen, die anderen Deportierten) die Situation deuten. Andererseits differenziert sich das Bild durch das Beispiel abweichender Deutungen, von denen der Ich-Erzähler berichtet, ohne sich mit ihnen einverstanden zu erklären. Zwei dieser Deutungen erscheinen dabei als besonders bedeutsam. Da ist zum einen die Sichtweise eines jüdischen Nachbarsmädchens, das ihn in ein Gespräch über den gelben Stern verwickelt und darauf beharrt, dass die Juden anders seien als die anderen und dass es wichtig sei, „im ‚Bewußtsein dieser Verschiedenheit‘ zu leben“ (43). Sein Einwand, dass nur der gelbe Stern und nichts sonst den Unterschied ausmache, führt schließlich dazu, dass das Mädchen in Tränen ausbricht, weil ja dann alles nur Zufall sei und überhaupt keinen Sinn habe. Hier wird deutlich, dass es neben den beschriebenen Umgangsweisen auch noch eine andere, vom Protagonisten nicht geteilte Form der Verarbeitung der Verfolgung gibt, die Ausbildung einer Art jüdischen Selbstbewusstseins. Einer zweiten, damit verwandten Verarbeitungsweise begegnet der Erzähler ebenfalls schon beim Abschied vom Vater in Gestalt eines Onkels, der das „jüdische Schicksal“, wie er es nennt, als Heimsuchung Gottes deutet und dazu auffordert, die seit Jahrtausenden anhaltende Verfolgung „mit Ergebenheit und opferwilliger Geduld auf sich zu nehmen“ (26 f.). Eine ähnliche Position vertritt später ein Rabbiner, dem der Erzähler im Internierungslager und später in Auschwitz begegnet, ohne dessen Position für sich selbst zu übernehmen (vgl. 74 ff. und 111).

Erzähler zunächst damit erklärt wird, dass es wohl darum gehe, die Papiere zu kontrollieren, die ihn und seine jüdischen Arbeitskollegen zum Überschreiten der Stadtgrenze berechtigen (47f.), oder die Eisenbahnfahrt nach Auschwitz, die er mit sechzig anderen Deportierten in einem Waggon zubringen muss, ohne Wasser und ohne zu wissen, wie lange die Reise dauern wird. Selbst den Tod einer kranken alten Frau, „fanden alle, auch ich selbst“, wie es lapidar heißt, „doch verständlich, letzten Endes“ – schließlich sei sie alt und krank gewesen (86). Und noch bei der Ankunft in Auschwitz behält der Protagonist diese Haltung des Verstehens und der Einsicht bei. So begreift er „natürlich ohne weiteres“, dass es sich bei der angekündigten ärztlichen Untersuchung um „eine Art Tauglichkeitsprüfung“ im Blick auf die angekündigte Arbeit handelt (94), und bekommt beim Anblick der mit Peitschen ausgerüsteten Soldaten zwar „ein etwas komisches Gefühl“, aber kann „schließlich kein Beispiel dafür erblicken, daß man sie [die Peitschen] benutzte“ und fügt hinzu: „und dann waren ja auch ringsum die vielen Sträflinge, *das sah ich ein*“ (96) – nicht ahnend, dass er wenig später selbst zu diesen „Sträflingen“ gehören wird.⁸

Eine gewisse Wendung in der Haltung der Hauptfigur zu den berichteten Ereignissen scheint sich – immer noch auf der Ebene der erzählten Handlung – unmittelbar nach der Ankunft in Auschwitz zu vollziehen, als der Erzähler beschreibt, dass er sich dort binnen weniger als vierundzwanzig Stunden „im großen und ganzen schon über alles so ziemlich genau im klaren“ gewesen sei (122). Der Schornstein, aus dem ein seltsamer Geruch kommt, der von ihm und den anderen Häftlingen zunächst als Geruch einer Lederfabrik gedeutet wird, entpuppt sich wenig später als Krematorium, und bereits am ersten Abend in Auschwitz ist dem Protagonisten schließlich durch persönlichen Augenschein und Erzählungen anderer Häftlinge klar, dass in diesen Krematorien jene Mitreisenden verbrannt werden, die die Selektion bei der Ankunft nicht überstanden haben.

Diese Einsicht führt György zu einer Art Reinterpretation der eigenen Vergangenheit, die in der Schlussfolgerung besteht, gemäß dem bei der Eröffnungsfeier seines Gymnasiums zitierten Spruch „Non scholae, sed vitae discimus“ hätte er eigentlich „die ganze Zeit ausschließlich für Auschwitz lernen müssen“ (127). Doch abgesehen von dieser Wendung bleiben die oben darge-

8 Aus der Perspektive des heutigen Lesers ist hinzuzufügen, dass eine entscheidende Bedingung dafür, dass es dem Protagonisten lange Zeit gelingt, diese ‚Strategie‘ der Normalisierung durchzuhalten, darin liegt, dass die Agenten der Vernichtung genau diese Haltung auf vielfältige Weise unterstützen, indem sie die Deportierten bewusst im Unklaren lassen, beschönigende Formulierungen verwenden, perfide Täuschungsmanöver inszenieren usw. Die Tendenz zur Normalisierung des Geschehens aus der Perspektive des Opfers beruht also wesentlich auf der zielstrebigem Verheimlichung des Schreckens durch die Täter. Das Irritierende der von Kertész gewählten Darstellungsform besteht freilich darin, dass sie strikt die Perspektive des 15-Jährigen beibehält, der davon nichts weiß und lange Zeit nicht darüber nachdenkt.

stellten Verarbeitungsweisen auch in Auschwitz und später in Buchenwald und Zeitz weiterhin in Kraft. Das gilt vor allem für die Strategie des Wohlverhaltens: Denn als die größte Herausforderung für die Häftlinge erweist sich im Arbeitslager zunächst der graue Alltag der Gefangenschaft, dem man, wie der Protagonist von älteren Leidensgenossen erfährt, am besten durch den Versuch begegne, „ein guter Häftling zu werden“ (151), d.h. sich nicht gehen zu lassen, sich regelmäßig zu waschen, die Essensrationen sparsam einzuteilen usw.

Und auch die zweite Verarbeitungsweise, die *Orientierung an der Zukunft*, bleibt zumindest anfänglich intakt. Schon am ersten Nachmittag in Auschwitz, so berichtet der Erzähler, habe man um ihn herum „mehr von unseren Zukunftsaussichten, Möglichkeiten und Hoffnungen gesprochen als von dem Schornstein“ (129). Und die erste Zeit im Arbeitslager in Zeitz bilanziert er mit den Worten: „Der Zug fuhr noch; wenn ich vorwärtsblickte, ahnte ich in der Ferne ein Ziel, und in der ersten Zeit [...] schien Zeitz bei entsprechender Lebensführung und mit ein wenig Glück ein durchaus erträglicher Ort zu sein, vorläufig, vorübergehend, *bis uns, das versteht sich, die Zukunft davon erlösen würde*.“ (161; Hervorhebung von mir, HCK) Auf paradoxe Weise wird hier die Eisenbahnfahrt, die ihn und die anderen erst ins Lager brachte, zum Bild der Hoffnung auf eine bessere Zukunft, an der er festhält, so lange es irgend geht.

Schließlich bleibt auch die dritte zuvor beschriebene Verarbeitungsweise, die Tendenz zur *Normalisierung* wirksam, die nunmehr als ein Versuch erkennbar wird, auf irgendeine Weise mit der aufgezwungenen Normalität des Lageralltags fertig zu werden. So heißt es etwa, dass die abends mit mehreren Toten von der Arbeit zurückkehrenden Häftlingskolonnen zwar dem Vorstellungsvermögen Arbeit aufgaben, aber dass auch das nicht einen ganzen Tag des Nichtstuns ausfülle (was freilich nur für diejenigen gilt, die weder in den Verbrennungsöfen landen noch arbeiten müssen, sondern auf den Weitertransport in andere Arbeitslager warten): „So habe ich dann gemerkt: selbst in Auschwitz kann man sich offenbar langweilen – vorausgesetzt man gehört zu den Privilegierten. Wir warteten und warteten – und wenn ich es recht bedenke, so warteten wir eigentlich darauf, daß nichts geschähe. Die Langeweile, zusammen mit diesem merkwürdigen Warten: das, ungefähr dieser Eindruck, glaube ich, ja, mag in Wirklichkeit Auschwitz bedeuten – zumindest in meinen Augen.“ (134)

Mit solchen Erfahrungen der Alltäglichkeit einher geht eine Tendenz zur drastischen *Relativierung aller Maßstäbe*. Als der Protagonist aus Auschwitz nach Buchenwald kommt, erscheint ihm dieses Lager im Vergleich zu seinen bisherigen Erfahrungen als geradezu angenehmer Ort. Angesichts der lieblichen Landschaft, der größeren Essensrationen und des Umstands, dass es dort nur ein einziges Krematorium gibt (und nicht vier wie in Auschwitz), in dem auch „nur solche verbrannt werden, die im Lager ver scheiden, unter den gewöhnlichen Umständen des Lagerlebens sozusagen“ (142), kann der Erzähler

schließlich sogar sagen: „auch ich habe Buchenwald bald liebgewonnen“ (143).

Schon bald allerdings beginnen sich die Lebensbedingungen im Lager zu verschlechtern: Allmählich werden die Essensrationen gekürzt und die Strafen verschärft, während sich die Unterschiede zwischen einfachen Gefangenen und privilegierten Funktionären verstärken. Weitere Erfahrungen wie die Hinrichtung von Häftlingen, die Fluchtversuche unternommen hatten, sowie Hunger, Krankheiten und Misshandlungen führen schließlich dazu, dass der Protagonist seine Strategie des Wohlverhaltens aufgeben muss: „Ich war, wir waren – das kann ich ruhig sagen – schon lange keine guten Häftlinge mehr, und den Beweis dafür konnten wir dann sehr bald an den Soldaten, freilich auch an unseren eigenen Amtsträgern feststellen“ (166) – deren Brutalität nämlich zunimmt. Parallel dazu geht auch die Zukunftsorientierung verloren: „Da hat auch der Zug begonnen, langsamer zu werden, und schließlich ist er ganz stehengeblieben. Ich versuchte vorwärtszublicken, aber Aussicht bestand immer nur auf den morgigen Tag, und der morgige Tag war derselbe Tag, oder eben ein genau gleicher Tag – wenn wir Glück hatten, heißt das.“ (165) Schließlich „lässt“ der Ich-Erzähler „sich gehen“, hört auf, sich zu waschen, und wird von seinem Kameraden angesehen, wie man „hoffungslose Unglücksvögel, Verurteilte oder, sagen wir, Verseuchte anschaut“ (190): Im Jargon des Lagers formuliert, ist er zum „Muselmann“ geworden, dem „Opfer einer schrittweisen Vernichtung des Menschen“, dem „Menschen zwischen Leben und Tod“ (Sofsky 1993: 229).

Und doch bleibt auch dann noch als Art und Weise, mit den Erfahrungen des Lagers umzugehen, die von den Umständen erzwungene *Normalisierung* und *Veralltäglichung* des Schreckens bestehen. So hält der Erzähler z.B. fest, er habe von den Schlägen „[s]einen Teil abbekommen, *versteht sich*, aber nicht mehr – und auch nicht weniger – als *üblich, durchschnittlich, alltäglich* war, nicht mehr als sonst jemand, sonst jeder von uns Prügel erhielt, soviel also, wie nicht mit einem eigenen, persönlichen Mißgeschick, sondern einfach *den gewohnten Bedingungen* im Lager einhergeht.“ (186; Hervorhebungen von mir, HCK) Und bei der Beschreibung einer Szene, als der Protagonist beim Zementsackschleppen von dem Aufsicht führenden Soldaten wegen seines Stolperns geschlagen und daraufhin besonders streng behandelt wird, heißt es über den Soldaten: „Zu guter Letzt [...] las ich schon so etwas wie Befriedigung, Zuspruch, um nicht zu sagen Stolz auf seinem Gesicht, womit er, *das mußte ich zugeben*, unter einem bestimmten Blickwinkel gesehen sogar recht hatte: wenn auch schwankend, gekrümmt, zuweilen mit Schwärze vor den Augen, so hielt ich doch durch, [...] und zwar ohne einen weiteren Sack fallen zu lassen, und das war – *das mußte ich einsehen* – alles in allem die Bestätigung für ihn.“ (188; Hervorhebungen von mir, HCK)

Und noch in der letzten Station seines Lageraufenthalts, der von politischen Häftlingen betriebenen Krankenbaracke in Buchenwald, in die er durch Zufall gerät und die ihm das Leben rettet, hält sich jene für den Leser so befremdliche Haltung der ‚Einsicht‘ und der Normalisierung durch. So stellt der Protagonist anfangs Betrachtungen darüber an, was wohl der Grund für seinen Aufenthalt dort sein mag, und kommt dabei auch auf den Gedanken, Objekt medizinischer Experimente geworden zu sein, bei denen man beobachte, „auf welche Art jemand verhungert“, und kommentiert diesen Gedanken so: „schließlich mag auch das auf seine Art interessant, in höherem Sinn nützlich sein, warum denn nicht, *das mußte ich zugeben*“ (224; Hervorhebung von mir, HCK).

Als vorläufiges Fazit dieser Analyse des Romans auf der Ebene der erzählten Handlung ist festzuhalten, dass der Protagonist die Haltung der Normalisierung und Veralltäglichen des Schreckens bis zuletzt beibehält – und zwar nicht zuletzt deshalb, weil ihm dies hilft zu überleben. Dabei wird aber zugleich auch deutlich, dass die Rede von einer ‚Strategie‘ der Normalisierung eine Beschönigung darstellt, sofern sie suggeriert, dass es sich um eine gewissermaßen im Belieben des Subjekts stehende Umdeutung der Ereignisse handle, während es in Wirklichkeit um eine Reaktion auf die erzwungene Normalität des Lageralltags geht. Bildungsprozesse, so könnte man daraus folgern, sind in dem Maße unwahrscheinlich oder sogar unmöglich, in dem Menschen der absoluten Macht des Terrors unterworfen und so nicht nur unbedingter physischer Gewalt ausgesetzt, sondern auch daran gehindert werden, die Voraussetzungen dieses Gewaltverhältnisses in Frage zu stellen. Unter solchen Bedingungen ist Bildung im Sinne einer Transformation von Welt- und Selbstbildern kaum möglich; was bleibt, ist die schiere Anpassung an die aufgezwungene Normalität des Lagers.

Zur Möglichkeit von Bildungsprozessen

Ein eigentlicher Bruch, eine wirkliche Transformation vollzieht sich auf der Ebene der erzählten Geschichte, also im Welt- und Selbstverhältnis des Protagonisten, erst im neunten und letzten Kapitel, das von Györgys Rückkehr nach Budapest im Anschluss an die Befreiung des Konzentrationslagers Buchenwald im April 1945 berichtet. Obwohl auch hier zunächst noch Spuren jener Tendenz zur Normalisierung zu finden sind⁹, machen sich nun unverkennbar

9 Als György zusammen mit anderen Jugendlichen der Führung eines älteren Mannes vom ungarischen Lagerkomitee anvertraut wird, der sie zurück nach Ungarn bringen soll, heißt es, noch immer in der vertrauten Tonart: „Das Leben, fügte er hinzu, müsse weitergehen, und ja, wirklich, etwas anderes konnte es nicht tun, *das sah ich ein*, nachdem die Dinge nun einmal so standen, daß es überhaupt etwas tun konnte, *verstehst sich*.“ (259; Hervorhebungen von mir, HCK)

neue Weisen des Umgangs mit Erfahrungen bemerkbar. Besonders deutlich wird dies im Gespräch des zurückgekehrten Protagonisten mit einem Journalisten, den er in der Straßenbahn kennen lernt und der ihn in ein Gespräch über seine Erfahrungen im KZ verwickelt. Zum ersten Mal ist hier im Blick auf die Hauptfigur von Gefühlen wie Wut und Hass die Rede. Auf die Frage, was er denn beim Anblick der Stadt empfinde, die er damals verlassen musste, antwortet er mit einem einzigen Wort, nämlich „Haß“, und fügt auf die Frage seines Gegenübers, wen er hasse, wiederum nur ein Wort hinzu: „Alle“ (270). Am auffälligsten aber ist, dass der Ich-Erzähler, der bis dahin das Geschehen aus dem Blickwinkel eines ahnungslosen Kindes beschrieben hatte und bemüht war, das Verhalten anderer als verständlich und einsehbar darzustellen, nun mit einem Mal die Perspektive wechselt und beginnt, sich als Wissenden darzustellen und von seiner Umwelt abzugrenzen. Als der Journalist ihn fragt, warum er denn immer bei allem sage, es sei „natürlich“, und auf die Entgegnung, im Konzentrationslager sei so etwas eben natürlich, hinzufügt, dass aber doch „das Konzentrationslager an sich“ nicht natürlich sei – da verzichtet der Heimgekehrte darauf, ihm zu antworten, und der Ich-Erzähler fährt fort: „ich begann allmählich einzusehen: über bestimmte Dinge kann man mit Fremden, Ahnungslosen, in gewissem Sinn Kindern, nicht diskutieren“ (271).

Der Grund für den Vorwurf der Ahnungslosigkeit scheint darin zu liegen, dass zwischen denen, die den Alltag und die ‚Normalität‘ der Lager erlebt haben, und jenen, denen diese Erfahrung erspart blieb, eine unüberwindliche Kluft besteht, die in zwei völlig verschiedenen Normalitätsauffassungen zum Ausdruck kommt. Hatte der Erzähler bislang seine Erfahrungen als normal im Sinne der aufgezwungenen Normalität der Lager beschrieben, setzt er nun, wo der Protagonist in die vermeintliche Normalität Budapests zurückgekehrt ist, auf die Anormalität dessen, der das KZ überlebt hat. In diesem Sinne könnte man sagen, dass sich hier eine Möglichkeit von Bildung abzeichnet – die Möglichkeit nämlich, dass ein Bildungsprozess im Sinne der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen sich gerade dann vollziehen kann, wenn ein Mensch aus der Erfahrung extremer Bedrohung in die „Normalität“ zurückkehrt, sofern ihm nämlich diese Normalität nun als anormal erscheinen muss.

Doch der Gesprächspartner des Protagonisten in dieser Szene ist zugleich auch eine Art Verkörperung des Lesers auf der Ebene der erzählten Geschichte.¹⁰ Denn mit seiner Aussage, dass „das Konzentrationslager an sich“ nicht natürlich sei, bringt der Journalist eine Haltung zum Ausdruck, die sich bei der Lektüre des Romans förmlich aufdrängt und die auch der bislang vertretenen These zugrunde liegt, wonach die Beschreibung und Interpretation der Deportation und der Lager als etwas Natürliches, Selbstverständliches und Normales eine Normalisierung des Anormalen darstellt. Der Vorwurf der Ahnungslosig-

10 Vgl. dazu Huntemann 2001: 37 ff., der diese Szene als „fiktionsinterne Thematisierung“ des Darstellungsproblems autobiographischer „Holocaust-Texte“ interpretiert.

keit trifft deshalb nicht nur jenen Budapester Journalisten, sondern auch die bislang vorgenommene Lektüre des Romans. Spätestens hier ist deshalb die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass der Bildungsprozess, um den es hier geht, in erster Linie gar nicht einer des *Protagonisten*, sondern vielmehr einer des *Lesers* sein könnte. Den Anlass dieses Bildungsprozesses würde demzufolge die Irritation ausmachen, in die die Geschichte (und die Art und Weise, in der sie erzählt wird) den Leser stürzt, indem sie seine bisherigen Normalitätsvorstellungen untergräbt.

Eine solche Deutung wird auch durch den Fortgang des Gesprächs mit dem Journalisten nahe gelegt, in dem der Protagonist auf den Vorschlag seines Gegenübers, er solle doch der Welt über „die Hölle der Lager“ berichten, antwortet, die Hölle kenne er nicht, aber wenn er sie sich doch vorstellen solle, dann als einen Ort, „wo man sich nicht langweilen kann“ (272). An dieser Stelle erschließt sich eine mögliche Bedeutung des Motivs der Langeweile, von dem bereits mehrfach die Rede war. Denn für den Protagonisten war es, wie wir weiter erfahren, vor allem die Zeit, die ihm dabei half, im KZ zu überleben, sofern einem „alles erst langsam, in der Abfolge der Zeit, Stufe um Stufe klar wird“ (ebd.). Und am Beispiel derer, die zwölf lange Jahre im KZ verbracht haben, fährt er fort: „wenn diese ganze, zwölf mal dreihundertfünf- undsechzig mal vierundzwanzig mal sechzig mal sechzig genommene Zeit auf einmal, auf einen Schlag über sie hereingebrochen wäre, dann hätten sie es nicht ausgehalten [...], dann hätten sie es weder körperlich noch geistig verkraftet“ (273). Eigentlich, so ist dies zu verstehen, war das, was in den Lagern geschehen ist, nicht auszuhalten – was es aushaltbar machte, ist einzig der Umstand, dass alles sich eben nicht „auf einen Schlag“, sondern ganz allmählich, Sekunde für Sekunde, Stufe für Stufe vollzog (und deshalb sogar Langeweile hervorrief). Implizit ist in dieser Überlegung auch ein poetisches Prinzip von Kertész' Roman und seiner Erzählweise enthalten. Denn wie das KZ nur aufgrund der „Abfolge der Zeit“ auszuhalten war, so ist auch das eigentlich Undarstellbare des Lagers für Kertész offenbar nur zur Darstellung bringen, indem es auf dieselbe langsame Weise, also Stufe für Stufe und aus der Perspektive dessen erzählt wird, der es Schritt für Schritt erlebt.

Vor diesem Hintergrund zeichnet sich hier die Möglichkeit eines Bildungsprozesses ab, der sich nicht auf der Ebene der erzählten Geschichte, sondern auf der Ebene des Erzählens vollzieht und der darin besteht, dieses Buch zu schreiben und eine Sprache, eine Erzählweise für das Undarstellbare zu finden. Wie viel Zeit dafür nötig war, deutet der Roman nur an, indem der Erzähler ohne nähere Erläuterung berichtet, er habe den Zettel mit der Adresse des Journalisten, der ihm anbot, mit ihm zusammen eine Artikelserie über seine Erlebnisse zu veröffentlichen, einfach weggeworfen. Zu diesem Zeitpunkt scheint der Protagonist nichts von der Möglichkeit zu halten, seine Erfahrungen aufzuschreiben; das Buch, in dem seine Erlebnisse dann tatsächlich

erzählt werden und das wir in Händen halten, wird erst 1975, also 30 Jahre später erscheinen, und man könnte fragen, was geschehen musste, damit dieses Buch möglich wurde.¹¹

Noch wichtiger als diese Möglichkeit eines Bildungsprozesses, in dem aus dem Protagonisten von damals der Autor des *Romans eines Schicksallosen* wurde (und der die schwierige Frage nach dem Verhältnis von Ich-Erzähler und Autor aufwirft¹²), erscheint jedoch die Möglichkeit eines anderen Bildungsprozesses, von der bereits die Rede war: die Möglichkeit einer Transformation im Welt- und Selbstverhältnis des *Lesers*. Denn durchgängig bis zuletzt mutet der Roman seinem Leser Irritationen zu, die als Anlässe zur Infragestellung eigener Normalitätsvorstellungen verstanden werden können. Eine letzte Zuspitzung erfährt diese Irritation auf den letzten zwei Seiten des Buches, auf denen vom „Heimweh“ und vom „Glück der Konzentrationslager“ die Rede ist, aber auch von einem „liebvollen Groll“ gegen jene, die dem Protagonisten das Leben gerettet haben (286f.). Den Anlass bildet „die gewisse Stunde“ gegen Abend, die dem Erzähler im Lager die liebste gewesen sei und in ihm nun in Budapest „all die seltsamen Stimmungen, all die winzigen Erinnerungen“ dieser Zeit wieder lebendig werden lässt (ebd.).

Der befremdlichste Satz allerdings lautet: „Aber wir wollen es nicht übertreiben, denn gerade da ist ja der Haken: ich bin da, und ich weiß wohl, daß ich jeden Gesichtspunkt gelten lasse, um den Preis, daß ich leben darf.“ (286) Man muss ihn zweimal lesen, um die Irritation deutlich werden zu lassen, die in diesem Satz enthalten ist: „daß ich jeden Gesichtspunkt gelten lasse, um den Preis, daß ich leben darf“. Der Tausch, von dem hier die Rede ist, besteht darin, dass der Protagonist etwas bekommt und etwas bezahlt. Doch anders als man annehmen möchte, ist nicht das Geltenlassen jedes Gesichtspunktes der Preis für den Gewinn des Lebens, sondern vielmehr umgekehrt: Für den Gewinn, jeden Gesichtspunkt gelten zu lassen, muss er den Preis bezahlen, leben zu dürfen. Das Leben, die Fortsetzung des eigenen „nicht fortsetzbaren Dasein[s]“ (287), ist der Preis, den der zahlen muss, der das KZ überlebt hat – dies die letzte Umkehrung, die die Normalität der Lager ihren Opfern aufzwingt. Normal oder „natürlich“ wäre es unter den Bedingungen des Lagers gewesen zu sterben – damals, als der Protagonist zusammen mit anderen hoffnungslosen Fällen aus dem Krankenhaus des Arbeitslagers zurück nach Buchenwald transportiert wurde und schon mit dem Leben abgeschlossen hatte (vgl. 206ff.). Der Zufall seiner Rettung, den er nie wird erklären können (209)

11 Aufschluss über die Entstehung des *Romans eines Schicksallosen* gibt der erste Teil von Kertész' *Galeerentagebuch*, der Aufzeichnungen von 1961 bis 1979 umfasst (vgl. Kertész 1999: 7-90).

12 Im Unterschied zu vielen anderen literarischen Werken von KZ-Überlebenden gibt sich Kertész' *Roman eines Schicksallosen* nicht explizit als autobiographische Darstellung zu erkennen, sondern belässt den Status des Textes in der Schwebe zwischen Autobiographie und Fiktion.

– und vor allem nicht denen gegenüber, deren Angehörige *nicht* zurückgekehrt sind (268), ist der Stachel, der ihm bleibt und den Grund für den „liebvollen Groll“ gegen seine Retter ausmacht.¹³ Diese Umkehrung nachzuvollziehen ist die letzte Aufgabe, die Kertész’ Roman seinen Lesern aufgibt – und damit vielleicht auch der Bildungsprozess, den er ihnen ermöglicht. Die Besonderheit dieses Bildungsprozesses besteht allerdings darin, dass der Text des Romans selbst nur seinen Ausgangspunkt darstellt, über seinen Verlauf oder gar ‚Erfolg‘ jedoch keine Aussagen machen kann. Insofern handelt es sich dabei weniger um einen Transformationsprozess, der die Etablierung einer neuen Form, eines neuen, bestimmbaren Welt- und Selbstverhältnisses zur Folge hätte, sondern vielmehr bloß um die Infragestellung, die Auflösung oder das Aufbrechen bestimmter Vorstellungen von Normalität und damit einer bestimmten Haltung zur Welt und zu sich selbst. Wohin dieses Aufbrechen, dieser Aufbruch führt, bleibt notwendigerweise ungewiss. Aber vielleicht liegt ja darin eine Korrektur, die an jenem Begriff von Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen vor dem Hintergrund der Lektüre von Kertész’ Roman anzubringen wäre: dass Bildung angesichts der Erfahrung der Konzentrationslager, sofern sie überhaupt möglich ist, nur in einem solchen Aufbrechen bestehen kann, dessen Ziel offen bleiben muss.

Literatur

- Agamben, Giorgio (2003): Was von Auschwitz bleibt. Das Archiv und der Zeuge (Homo Sacer III), Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Basse, Michael (1999): »Auschwitz als Welterfahrung. Der ungarische Schriftsteller Imre Kertész«. Merkur 93, S. 559-564.
- Breitenstein, Andreas (1996): »Schöne Tage in Buchenwald. Imre Kertész’ ‚Roman eines Schicksallosen‘«. Neue Zürcher Zeitung 27./28.4.1996.
- Graf, Hansjörg (1996): »Ein durchaus erträglicher Ort. Imre Kertész’ ‚Roman eines Schicksallosen‘«. Süddeutsche Zeitung vom 6./7./8.4.1996.
- Huntemann, Will (2001): »Zwischen Dokument und Fiktion. Zur Erzählpoetik von Holocaust-Texten«. Arcadia 36, S. 21-45.
- Kertész, Imre (1990): Mensch ohne Schicksal. Deutsch von Jörg Buschmann, Berlin: Rütten & Loening.

13 Hier klingt das Problem an, das Giorgio Agamben ins Zentrum seiner Überlegungen zur Frage dessen stellt, „was von Auschwitz bleibt“ (vgl. Agamben 2003): die Unmöglichkeit, vom Geschehen in den Lagern vollständig Zeugnis abzulegen. Die irreduzible „Lücke im Zeugnis“ entsteht Agamben zufolge dadurch, dass die eigentlichen Zeugen sich nicht mehr äußern können, weil sie das Lager nicht überlebt haben, weshalb jedes Zeugnis zugleich von der Unmöglichkeit des Zeugnisses Zeugnis ablegen muss.

- Kertész, Imre (1998): Roman eines Schicksallosen. Aus dem Ungarischen von Christina Viragh, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kertész, Imre (1999): Galeerentagebuch. Aus dem Ungarischen von Kristin Schwamm, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kokemohr, Rainer (1989): »Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart«. In: Otto Hansmann/Winfried Marotzki (Hg.), Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, Bd. 2, S. 327-373.
- Kokemohr, Rainer (1992): »Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. Sprachgebrauch und Verstehen als didaktisches Problem«. In: Hartmut Entrich/Lothar Staack (Hg.), Sprache und Verstehen im Biologieunterricht, Alsbach: Leuchtturm, S. 16-30.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne, München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph (2005a): »Bildung (an) der Universität? Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform«. In: Andrea Liesner/Olaf Sanders (Hg.), Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs, Bielefeld: transcript, S. 79-100.
- Koller, Hans-Christoph (2005b): »Negativität und Bildung. Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas *Brief an den Vater*«. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49, S. 136-149.
- Lauer, Gerhard (1999): »Erinnerungsverhandlungen. Kollektives Gedächtnis und Literatur fünfzig Jahre nach der Vernichtung der europäischen Juden«. Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 73, Sonderheft, S. 215-245.
- Mahlmann-Bauer, Barbara (2002): »Von weltliterarischem Rang. Das Œuvre des diesjährigen Literaturnobelpreisträgers Imre Kertész«. literaturkritik.de Dezember 2002, http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=5522&ausgabe=200212 (22.3.2005).
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mollenhauer, Klaus (2000): »Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind'. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann«. In: Cornelia Dietrich/Hans-Rüdiger Müller (Hg.), Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken, Weinheim/München: Juventa, S. 49-72.
- Radisch, Iris (1997): »Hiob von Ungarn. Porträt eines Lebensdienstverweigerers, der ein großer Dichter wurde«. Die Zeit vom 21.3.1997.

- Reiter, Andrea (2003): »Authentischer Bericht oder Roman? Einige Überlegungen zur Typologie von Holocaust-Texten«. In: Anne Betten/Konstanze Fliedl (Hg.), Judentum und Antisemitismus. Studien zur Literatur und Germanistik in Österreich, Berlin: Erich Schmidt, S. 120-131.
- Rudtke, Tanja (2001): »Eine kuriose Geschichte'. Die Pikaro-Perspektive im Holocaustroman am Beispiel von Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen*«. Arcadia 36, S. 46-57.
- Sofsky, Wolfgang (1993): Die Ordnung des Terrors: Das Konzentrationslager, 3. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer.
- Weinzierl, Ulrich (1996): »Verstörendes Glück. Imre Kertész in der Schule des Grauens«. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30.3.1996.

UNBEDINGT LEBEN.

LIQUIDATION VON IMRE KERTÉSZ

EDGAR FORSTER

Dem Roman *Liquidation* von Imre Kertész¹ ist als Warnschild ein Motto von Samuel Beckett vorangestellt: „Dann ging ich ins Haus zurück und schrieb: Mitternacht. Der Regen schlägt gegen die Scheiben. Es war nicht Mitternacht. Es regnete nicht.“ (7)² Offenbar musste der Autor befürchten, dass sein Roman nicht als ein fiktionaler Text gelesen wird, sondern als wirklichkeitsgetreue Beschreibung des (post-)kommunistischen Ungarn aus der Sicht überflüssig gewordener Intellektueller, die um ihre Identität ringen. Vielleicht errichtet das Eingangsmotto auch einen Schutzwall gegen die „Marke Kertész“, die jedes seiner Werke in das autobiographische Zeugnis eines Holocaust-Überlebenden verwandelt und damit den künstlerischen Ausdruck zu einem ephemeren Epiphänomen erklärt. Die Koketterie der Leseanweisung besteht darin, das Gegenteil dessen hervorzuheben, was das Motto vorgibt: *Liquidation* ist ein hybrider Mischtext. Er spielt mit der Kunst des Fingierens, weil er die Grenzüberschreitung provoziert: Im Erdichten bleibt die Frage nach dem wahren Sachverhalt, nach autobiographischen Bezügen, nach verborgenen Referenten ständig virulent. Wer auf *fiction* insistiert, sieht sich mit der Frage nach *facts* konfrontiert.

Das Zitat von Beckett muss aber auch als das genommen werden, was es ist: Motto des Romangeschehens. *Liquidation* ist ein Roman über das Fingieren. Die Protagonisten lavieren zwischen Wahrheit und Lüge, Wirklichkeit und Möglichkeit. Ihre Dichtungen bilden Gegenwirklichkeiten und sie überschreiten im Sprechen und Schreiben, was gegeben ist. Umgekehrt kann man sich nie ganz sicher sein, ob eine Handlung ist, was sie ist. Nachträglich entpuppt sich etwa ein heroischer Akt des Widerstands gegen das kommunistische Regime, der den Protagonisten Keszérü ins Gefängnis bringt, als schlichtes Missverständnis.

1 Für Anregungen und kritische Kommentare danke ich Rita Casale ganz herzlich.

2 Alle Seitenangaben ohne weiteres Zitat verweisen auf: Imre Kertész: *Liquidation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2003a.

Auf dem Feld des Fingierens sind die Grenzen zwischen Wahrheit, Lüge, Faktum, Schein, Wirklichkeit und Möglichkeit fließend und affizieren auch die Grenzen zwischen dem Roman *Liquidation* und der Romanhandlung, die von einem Drama mit dem Titel *Liquidation* strukturiert wird. Der Roman und die Romanhandlung sind hybride Texte; sie vermischen und verdoppeln sich: „Die Wirklichkeit des Werks ist ein anderes Werk.“ (138) Dabei stellt das Fingieren stets Bezüge zur sozialen, ökonomischen und politischen Situation im (post-) kommunistischen Ungarn her. Das Fingieren ist also nicht beliebig, sondern mit realen Verhältnissen vermischt, die selbst nicht nur real, sondern bereits diskursiviert sind. Nicht alles lässt sich im Roman sagen, nicht alles lässt sich auf jede Weise sagen, und wenn das Fingieren bedeutet, die Grenze des Wahren und Gegebenen zu überschreiten, so muss bereits ein Wahrheitsraum definiert sein, der bestimmt, welche Ereignisse als wahre Ereignisse überhaupt Anerkennung finden können. Und schließlich reicht es nicht, den Roman als soziale Tatsache zu begreifen. Auschwitz kommt in *Liquidation* eine Realität zu, die sich nicht auf das Fingieren, die nackte Darstellung historischer Ereignisse und den Umgang damit oder auf einen bedeutungsträchtigen Diskurs reduzieren lässt. Freilich, es gibt einen Auschwitz-Diskurs, in den sich *Liquidation* als ein bedeutsames Element einfügt, weil es diesen Diskurs reflektiert, unterläuft und kritisiert. Und es lässt sich nicht leugnen, dass *Liquidation* etwas über den Umgang mit Auschwitz im kommunistischen Ungarn sagt und über die Art und Weise, wie Überlebende damit umgehen. Aber darin erschöpft sich die Realität von Auschwitz in *Liquidation* nicht. Ebenso komplex gestaltet sich das Verhältnis von Roman und Autor. Kertész drückt mit seiner Biographie allen seinen Werken den Stempel auf. Er bezeugt mit seiner Geschichte sein Werk. Das Fingieren wird an die Wahrheit seiner Erfahrungen zurückgebunden, auch wenn außer Frage steht, dass diese Zeugenschaft im Werk keinen unmittelbaren Ausdruck findet, sondern vielfach übersetzt und vermittelt ist. Auf der anderen Seite wird *Liquidation* nicht durch den Autor und seine Biographie bedeutsam und zur ‚großen‘ Literatur. Der Roman braucht den Autor Kertész nicht. *Liquidation* ist also mehr als nur ein *fait sociale*; er ist vielmehr eine Kampfzone, in der sich die unterschiedlichen Register des Hybriden gegeneinander in Stellung bringen. Der Akt des Lesens, des Begreifens und Interpretierens bedeutet, sich in diesen Kampf hineinziehen zu lassen und sich zu positionieren, seine Positionen wieder aufzugeben, sich von einer Seite überzeugen zu lassen, um sich dann von einer anderen Stimme unterweisen zu lassen. Der Akt des Lesens ist passiv und aktiv zugleich. Passiv ist die Praxis des Sich-affizieren-Lassens. Dies setzt aber bereits eine sensible Aufmerksamkeit für jene Aktivitäten voraus, die den Kampf ausmachen. Aktiv ist auch die Praxis, Stellung zu beziehen, Position und Partei zu ergreifen. Was am Beginn dieser Form von Subjektivität steht, ist die Erfahrung und der Wille, Differenz als Kampf zweier Elemente auf dem Feld der Macht zu begreifen.

Der Wille geht der Subjektivität aber nicht voraus, sondern entsteht zusammen mit der Erfahrung des Widerstands, den der Text, weil er hybrid ist, dem Leser und der Leserin entgegenstellt. Eine pädagogische Lektüre des Romans *Liquidation* bestünde darin, eine Lektürepraxis zu forcieren, die den Text als Hindernis begreift, das sich der Lektüre-Aneignung widersetzt.

Das Romangeschehen selbst widerspiegelt diese Lektürepraxis. Die ProtagonistInnen fingieren, sie nehmen das Werk des toten Schriftstellers B. für eine Wirklichkeit, während ihnen die Realität als schlechte Fiktion einer politischen Propagandamaschine erscheint. Es handelt sich aber nicht einfach um einen Kampf um die Wahrheit oder um die richtige Auslegung von Texten und Praktiken, sondern um einen Kampf über die Verhältnisse zwischen den einzelnen Registern des Textes: Welche Rolle spielt der verschollene Roman in *Liquidation* im Verhältnis zu B.s Selbstmord? Und welche Bedeutung hat B.s Selbstmord für das Selbstverständnis der Intellektuellen? Auschwitz verknüpft sich mit der Reproduktionsfrage und der Möglichkeit des Reisens. Das von B. verfasste Drama interveniert in die Wirklichkeit der zurückgelassenen ProtagonistInnen. Dabei wird die Dichtung in dem Maße zur Wahrheit, wie sich das Leben zur Lüge verkehrt. Auch wenn sich die verschiedenen Elemente zu einer Kette verknüpfen und komplexe Zusammenhänge entstehen, so bedeutet dies gerade nicht, dass sich die einzelnen Glieder der Kette wechselseitig substituieren lassen, denn sie sind nicht übersetzbar und deswegen sind ihre Verhältnisse die von Kämpfen, aus denen Subjektivität hervorgeht. In der folgenden Analyse werden die einzelnen Register genauer beleuchtet. Zunächst das Verhältnis zum Referenten, das Verhältnis von Sprache und Blick, die Konstitution von Subjektivität und die Artikulation eines problematischen Lebensbegriffs.

Der Roman *Liquidation* ist keine Repräsentation von Auschwitz

Liquidation errichtet sein eigenes Bedeutungsuniversum mit komplexen Geschichten und desillusionierten Figuren des postkommunistischen Intellektuellenlebens. Ihre alltäglichen, unlebhaften Liebschaften und Ehen halten die ProtagonistInnen ebenso am Leben wie ihre verlorenen Hoffnungen auf ein anderes, ein „wirkliches“ Leben. Die Wirklichkeit aber, heißt es bei Kertész, ist ein „problematischer Zustand“ (9). Problematisch ist ihr referentieller Status. An ihr kann man sich nicht festhalten, sie bildet kein objektives Maß für die Gültigkeit der eigenen Erfahrungen. Kertész sagt von der Romanhandlung zunächst vor allem, dass sie nur auf sich selbst verweist, der immanenten Logik ihrer Geschichten und Figuren folgt und eines *nicht* ist: Repräsentation von Auschwitz. Der Roman *Liquidation* übersetzt nicht ein weiteres Mal die

Unsaybarkeit von Auschwitz, er repräsentiert nicht den Holocaust und den Umgang damit im kommunistischen und postkommunistischen Ungarn. Das bedeutet nicht, dass sich Kertész von Auschwitz abgewandt und ein neues Sujet entdeckt hat. *Es gibt* Auschwitz, auch in diesem Buch. Wie die anderen Schriften ist auch *Liquidation* nicht ohne Auschwitz denkbar. Und zusammen mit Auschwitz *gibt es* den Autor Kertész. Er bleibt Zeuge von Auschwitz, aber ein stummer Zeuge, denn er hat nicht erst seinen Roman *Liquidation* als Schriftsteller geschrieben.³ Er ist nicht der heimliche Protagonist des Romans. Kein authentisches Selbstporträt wird von ihm gezeichnet oder eine ihm verwandte, bewusst fingierte Kunstfigur kreiert, die in ihrem Schatten den Autor nur umso konturierter hervortreten lässt. Bereits die biographische Konstruktion im *Roman eines Schicksallosen* verdeckt die irreduzible Trennung von Auschwitz und seinem Autor nur unzureichend. *Liquidation* widerspiegelt nicht die durch ästhetische Stilmittel des Romans gebrochenen Erfahrungen eines Subjekts. Die Geschichten verweben sich ausschließlich zu einem Sprachuniversum. Dies ist etwas anderes als zu sagen, über Auschwitz ließe sich nicht sprechen, Auschwitz symbolisiere das Unsagbare, kein Sprechen über Auschwitz werde der vollen Dimension des Grauens gerecht. In solchen Behauptungen steckt die Idee von der Fülle des Lebens oder von einem Leben im äußersten Schmerz, an dem die Sprache notwendig versagen müsse, weil nur dieses Versagen die ‚wahre‘ Qualität des Leidens zu übersetzen vermöge. So eile das Leben der Sprache immer voraus, immer uneinholbar, und dieser Rest sei das ‚wahre‘ Leben, das Leben in seiner intensivsten, authentischsten Form. Auf diese Weise wird Auschwitz zu heiligen Stätte des ‚erfüllten Lebens‘. Und da sich eben dies nicht sagen lasse, vermittele der Zeuge zwischen dem, was sich zugetragen hat und den schalen Dokumenten und Zeugnissen. Kertész weist diese Form der Zeugenschaft, die die Risse der Repräsentation kitten soll, von sich. Und trotzdem *gibt es* Kertész, den überlebenden Zeugen, den „Schriftsteller des Holocaust“, wie Kertész (2003b: 251) sich selbst nennt, und *es gibt* Auschwitz. „Das wirkliche Problem Auschwitz besteht darin, daß es *geschehen ist* und daß wir an dieser Tatsache mit dem besten, aber auch mit dem schlechtesten Willen nichts ändern können“ (ebd.). Bemerkenswert ist, dass Kertész die beiden Regionen, Schreiben und Auschwitz, radikal trennt, ihnen eine Eigenständigkeit zuspricht und so ihre beziehungsreiche Nichtbeziehung thematisieren kann.

3 Anders die Position von Primo Levi: „Aber er fühlt sich nicht als Schriftsteller, er wird es nur, um Zeugnis abzulegen. Und in gewissem Sinn wurde er nie Schriftsteller.“ (Agamben 2003: 14)

Man-spricht-Man-sieht

Sehen und Sprechen sind zwei inkompatible Gestalten des Seins, die das doppelte Universum des Roman *Liquidation* beschreiben⁴. Bedingung für das Sprechen ist das *Es gibt Sprache* oder *Sein der Sprache*. Und für das Sehen gilt das gleiche: Auch wenn Dinge nie verborgen sind, so sind sie nicht unmittelbar wahrnehmbar oder evident. Jede historische Formation moduliert ein Lichtuniversum, so dass es ein *Es gibt* des Lichts oder ein *Sein des Lichts* gibt. Es handelt sich um zwei Formen einer Ontologie des Wissens, die voneinander radikal getrennt sind. Ihre Nichtbeziehung ist für sie konstitutiv. Sprach- und Sehwelt ergänzen sich nicht. Wenn der Zeuge zu sprechen beginnt, steht seine Glaubwürdigkeit auf dem Prüfstand. Das bedeutet nicht, dass man im Sprechen das Sehen nicht zum Thema machen kann, aber das Sprechen lässt nicht schärfer blicken, es bestätigt nicht, was man gesehen hat und es macht das Gesehene nicht glaubwürdiger. Gerade weil in *Liquidation* von Auschwitz nur am Rande die Rede ist, kann Kertész (2004: 16) über diesen Roman sagen: „Das ist die letzte Perspektive, der letzte Blick, den ich auf Auschwitz werfen kann.“ Die Sichtbarkeit von Auschwitz, eine historische Formation, verändert sich und gleichzeitig verwandeln sich die Romane von Kertész. Aber die Kluft, der Bruch, die Trennung bleiben. Und nur weil Kertész auf dieser Geschiedenheit und seiner Rolle als Schriftsteller, die diese Geschiedenheit ausdrückt, besteht, können diese von einander getrennten Welten ein Verhältnis eingehen, das aus der Nichtbeziehung hervorgeht. Kertész, so könnte man sagen, hebt die Nichtbeziehung der beiden Regionen hervor, um uns für die „audio-visuelle Schlacht“ (Deleuze) zu rüsten, die diese Nichtbeziehung zu einem Kampf macht, in dem die Wörter das Sichtbare erobern und der Schrecken der Dinge das Sagbare einnimmt. Mit seinen Geschichten hält Kertész diesen Kampf in Gang: Auschwitz nicht vom Lärm der Wörter erobern zu lassen und gleichzeitig zu verhindern, dass Auschwitz als stummer Zeuge das Sagbare erobert und seine Mächtigkeit als kraftvolles Bild verliert. Somit konstituiert der Kampf eine Bruch- oder Trennlinie gleich einer Falte, an der sich Subjektivität bildet. Subjektivierung bedeutet, von diesem Kampf affiziert zu werden: Was kann ich sehen und sagen? Was *will* ich sehen und sagen? Sehen-Wollen und Sagen-Wollen verlangen eine unglaubliche Kraftanstrengung. Die Energie dafür speist sich aus dem Affiziertwerden durch den Kampf, der im Innen fortgesetzt und mit sich selbst ausgetragen wird und dazu führt, dass unter den Bedingungen bestimmter historischer Formationen des Lichts und der Sprache der Wunsch aufkeimt, *dieses* (und nichts anderes) zu wollen.

Was auf der Ebene von Autor und Roman *Liquidation* entfaltet wurde, lässt sich auch auf der Ebene der Lektürepraxis und, wie zu sehen sein wird, am Romangeschehen selbst demonstrieren.

4 Vgl. dazu das *Foucault*-Buch von Gilles Deleuze (1987: 69ff.).

Der Roman *Liquidation* ist eine Kampfzone

In *Liquidation* verkörpern K eserü, der Schriftsteller B. und Judit, B.s Ex-Frau und kurzzeitige Geliebte K eserüs, die Kampfzone und verkörpern drei strukturelle Positionen. K eserü füllt das Sprachuniversum aus. „K eserü packte die Lesewut, diese sonderbare Besessenheit, die sein Leben so verhängnisvoll bestimmte. [...] Auf jeden Fall ist die Literatur die Falle, in der man gefangen wird. Genauer: das Lesen. Das Lesen als Rauschmittel, das die grausamen Züge des bei uns herrschenden Lebens angenehm verwäscht.“ (13; 46) In K eserüs Leben gibt es nur eine große Leidenschaft, „der, wie ich sagen muß, einzigen wahren, großen Leidenschaft meines Lebens –, die mit der Zeit in mir zur Besessenheit ausartete und als Gegenstand natürlich ein Buch, in diesem Fall ein fehlendes Buch, nämlich den verschwundenen Roman von B. hatte.“ (47) K eserüs Sprachleben ist um einen Mangel herum organisiert: um den Verlust von Wirklichkeit als stabiler Referent für die Erfahrung, dass das eigene Leben sinnvoll ist.

Die zweite strukturelle Position wird von B. besetzt. In seiner Welt ist der Schrecken der Dinge unmittelbar präsent. In der Sehwelt stellt sich keine Sprache vor die Erfahrung, und die Geistesaristokratie B.s wirkt auf K eserü verführerisch, weil sie den Anschein erweckt, dass B.s Schriften nicht mehr dem Sprache-Sein angehören, sondern die schrecklichen Dinge der Welt unmittelbar bezeugen.

Die dritte Position wird durch Judit verkörpert. Angezogen von B.s Geistesaristokratie, die sie allmählich zu vernichten droht, flüchtet sie in K eserüs Arme – auch dies eine unmögliche Wahl, eine unmögliche Existenz. Getrieben von „Eigensinn“ (125) konstituiert sich allmählich eine lebbare Existenz, die nicht die Lebensweisen von B. und K eserü hinter sich lässt, aber ein Leben fingiert, *als ob* es möglich sei, trotz ihres Wissens und ihrer Erfahrungen anders zu leben.

Diese drei strukturellen Positionen befinden sich nicht in einem homöostatischen Gleichgewicht, denn die unterschiedlichen Stimmen werden durch K eserüs Erzählperspektive organisiert. Diese beschwört seinen existentiellen Mangel, den seine ehemalige Frau freilich ganz anders deutet: „Du verstehst die Zeichen der Zeit nicht“ – hatte seine ehemalige Frau zu ihm gesagt, und K eserü hatte ihr beigeppflichtet, herablassend und verächtlich, weil die Frau immer recht hatte und K eserü sie deswegen stets verachtet hatte.“ (142) Wo K eserüs Frau mit Vernunft argumentiert und von ihm die Anpassung an gegebene Umstände verlangt, treibt ihn die Sehnsucht nach einem Leben, das nicht mehr fremden Mächten gehorcht, sondern nur eigenen Gesetzen folgt. Die Konfrontation der beiden Regionen des Wissens, des Sehens und des Sagens, erzeugt eine Reibefläche, die sich in der Begierde nach einem Leben artikuliert, nämlich als Sehnsucht, sein Leben so zu leben, als ob es unbedingt sei,

als ob es keines Kompromisses bedürfe und gerade dann am authentischsten sei.

Die Wirklichkeit ist ein problematischer Zustand

Aufgrund der Erzählperspektive ist Keserús strukturelle Position im Roman *Liquidation* dominant und wird durch Kertész' Romantechnik performativ vorgeführt. Charakteristisch für Keserús Sprachuniversum ist die ständige Referenz auf „die sogenannte Wirklichkeit“ (9) als „problematischer Zustand“. Das folgende Beispiel ist für Kertész' Stilrepertoire typisch: „Nennen wir unseren Mann, den Helden dieser Geschichte, Keserú. Wir denken uns einen Menschen und dazu einen Namen. Oder andersherum: wir denken uns den Namen und dazu einen Menschen. Obschon wir das alles auch lassen können, weil unser Mann, der Held dieser Geschichte, auch in Wirklichkeit Keserú heißt.“ (9) Und in der Romanhandlung erfährt der Protagonist Keserú das Problematischwerden von Wirklichkeit auf folgende Weise: „Neuerdings [...] war die Wirklichkeit für Keserú zu einem problematischen Begriff, doch was noch schlimmer ist, zu einem problematischen *Zustand* geworden. Ein Zustand, dem es – nach Keserús innigstem Empfinden – am allermeisten an Wirklichkeit mangelte.“ (9) Unter Keserús Blick hinaus aus dem Fenster auf die Obdachlosen zerfällt der Alltag in seiner Banalität, Gerechtigkeit und Routine des *Es-ist-was-es-ist*. Der Blick fällt auf ihn, den Beobachter, zurück und gleich dem Schlüssellochgucker, der errötet, wenn er ertappt wird, registriert Keserú an sich selbst „die Hingerissenheit eines Voyeurs, der sich von dem sich bietenden obszönen Anblick in keiner Weise lösen kann. Obendrein“, heißt es weiter, „wurde dieses voyeuristische Verhalten bei Keserú von Schuldgefühlen begleitet, gleichzeitig von einer ekelerregenden Anziehung, die schließlich in eine widerwärtige Beklemmung, in eine Existenzangst mündete. In dem Moment, als diese Beklemmung sich unverkennbar in ihm abzeichnete, wandte Keserú sich fast befriedigt vom Fenster ab, als hätte sein rätselhaftes Treiben sein noch rätselhafteres Ziel erreicht [...]“. (11)⁵ Keserú, so lässt ihn Kertész denken, „argwöhnte, daß hinter dieser merkwürdigen Leidenschaft irgendein erklärbarer Sinn steckte. Ja, er hatte das Gefühl, wenn es ihm gelänge, diesen Sinn zu begreifen, würde er auch sein Leben besser

5 Keserús Position könnte als Anspielung auf die Position von LeserInnen gegenüber der „Marke Kertész“ (Kertész 2002) gelesen werden: im fiebrigen Akt des Lesens mit der eigenen ekelerregenden Anziehung konfrontiert zu werden, mit den eigenen voyeuristischen Erwartungen, die durch den Titel *Liquidation* zusätzlich Nahrung erhalten und schließlich enttäuscht werden. In welche Position setzt der Autor den Leser bzw. die Leserin? Weshalb zu diesem Buch greifen, zu all seinen Büchern – um welche Wahrheit zu hören? Um welche Wirklichkeit vor Augen geführt zu bekommen? Und zu welchem Zweck?

begreifen, das er neuerdings nicht mehr begriff“ (11) und ihn zu seiner persönlichen Hamletfrage führte: „Bin ich, oder bin ich nicht.“ (12) Eine Beobachtung, ein zufälliger Blick aus dem Fenster lässt K eserü aus dem Sprachuniversum fallen und bei der Hamletfrage landen. Der voyeuristische Blick verdoppelt und teilt K eserü und führt ihm die Exzentrik vor. „Er hatte das Gefühl, als würden ihn von der einst fast greifbaren Konstante, als die er seine eigene Person gekannt hatte, neuerdings Abgründe trennen.“ (12) Es handelt sich um einen Akt der Überschreitung, erzeugt durch den Blick, der die Sprache überschreitet und das Leben sichtbar werden lässt als eines, das plötzlich auf ein Hindernis trifft und seine spielerische Leichtigkeit verliert. Der „problematische Zustand der Wirklichkeit“ tritt ein, wo Blick und Sprache sich kreuzen und beim Protagonisten einen Widerstand erzeugen, der ihn zwingt, auf sich selbst zurückgeworfen, sich zu sich selbst verhalten zu müssen, ohne festen Boden, so dass nur im Akt der Überschreitung und des Vorgriffs, der den Vorgang der Subjektivierung beschreibt, die Lebbarkeit der Existenz zurück gewonnen werden kann. *Liquidation* kann als komplexer Prozess von K eserüs Subjektivierung gelesen werden.

Die anziehende Wirkung von B.s Geistesaristokratie

Zunächst aber sucht K eserü sein eigenes Fundament bei B. Er habe keine Geschichte, beklagt K eserü und so wird B.s Geschichte sein Wirklichkeitsanker, der seinem Leben Halt und Bedeutung gibt. „Bé hatte wenigstens eine Geschichte, auch wenn diese Geschichte un erzählbar und unbegreiflich war. Ich habe nicht einmal das. Wenn ich mein Leben als Geschichte betrachten wollte [...], dann müßte ich B.s Geschichte erzählen.“ (33f.) Diese Geschichte wird zur Suche nach dem verschollenen „großen Lebensroman“, K eserüs „einziger wahren, großen Leidenschaft“, die „mit der Zeit in mir zur Besessenheit ausartete“ (47), denn von ihm erhofft sich K eserü gleich dem alles umfassenden Buch aus Borges' Bibliothek von Babel Aufklärung über den verborgenen Sinn, den B. dem Leben und Sterben noch abgepresst hat.

Die ungleiche Paarbeziehung zwischen K eserü und B. lebt von der Anziehung, die B.s „Geistesaristokratie“ auf K eserü ausübt. „Aber so sind wir nun mal, die ein wenig zweitrangigen Menschen, wir nähren uns vom Leben der Stärkeren, als würde uns ein Happen davon zustehen. [...] ich sah mein ohnehin schon in Trümmern liegendes Leben vollends zusammenbrechen [...]. Mich hatte einfach die Fähigkeit verlassen, mein Leben mit der Vorstellung eines sinnvollen Lebens auszukleiden. Gemessen an der Freude, die es mir noch bereiten konnte, kostete mich dieses Leben viel zuviel Scherereien.“ (49) K eserü lebt aus zweiter Hand. Und an B. fasziniert ihn eine Form des unbe-

dingten Lebens: „Ich sah einen Menschen, der nach seinen eigenen Gesetzen lebt“ (49) und seinem Begehren nicht nachgibt. Notwendig bleibt Kesserús Begehren nach absoluter Autonomie unerfüllbar und unmöglich und muss sich deswegen auf etwas gründen, das diese Unmöglichkeit spiegelt.

B.s „Geistesaristokratie“ bezieht ihre Kraft aus Auschwitz. „Auschwitz“, nickte Kürti. „Unüberbietbar.“ (60) Auschwitz ist ein „bewegungsloser Kosmos suspendierten Lebens“ (23), der durch „erbärmliche Hoffnungen“ beschmutzt und unrein wird. Von B. aber sagt man, er sei einer, der an nichts glaubt und keine Hoffnungen hegt. „Er hat jede Teilhabe gemieden, hat sich nie eingemischt, war nie gläubig, er hat sich nicht aufgelehnt und er war nicht enttäuscht.“ (26) Enttäuschung und Hoffnung, Glaube, Widerstand und Einmischung sind noch Zeichen jener „erbärmlichen Hoffnung“, die B. ebenso strikt wie wortlos zurückweist. „Wir könnten noch hinzusetzen, er hat kaum gewohnt, er ist nie gereist und er besaß keinerlei Ehrgeiz. [...] Er ist so unschuldig geblieben wie eine alte Jungfer. [...] Ich würde eher sagen, niemand hat diese vierzig Jahre so elegant überstanden wie er. Er schwebte wie ... wie ein ... [...]“ (26) – und dann gibt es im Roman kein Wort, das dieses Leben angemessen auszudrücken imstande wäre. B.s „Geistesaristokratie“ gründet genau genommen im Mythos seiner Geburt in Auschwitz, wo er unter unmöglichen Bedingungen geboren wurde und überlebt hat. „Eine widerwärtige Geschichte“ (39) sagt B. dazu. Daraus lasse sich keine Geschichte machen, denn unweigerlich würde Kitsch entstehen. Obwohl es passiert sei, ist es nicht wahr (40). „Ausnahme. Anekdote. Ein Sandkorn im Getriebe der Leichenhackmaschine. [...] Und wo hätte die nach dem nicht existenten B. benannte Ausnahme-Erfolgsstory ihren Platz innerhalb der allgemeinen großen Vernichtungsgeschichte?“ (40) Diese unerzählbare Geschichte bildet den mythischen Selbstsetzungsakt, den B. in seinem Widerstand gegen seine Frau, gegen den Kommunismus und gegen sich selbst ständig neu in Szene setzt. Radikale Autonomie als Widerstand gegen jede Form, am Leben teilzuhaben.⁶ „Nein!“ – mit dieser radikalen Absage an das Leben beginnt der *Kaddisch*-Roman. Unbedingt leben, heißt, das Leben zu suspendieren und ihm gerade dadurch, paradox genug, Intensität einzuimpfen.

6 Der verschwundene Roman – B. nannte ihn einfach „Manuskript“ – ist eine „Anklageschrift gegen das Leben“ (118). Judit hat es auf Wunsch von B. verbrannt. Sie gibt Kesserú einen Einblick, wovon es handelt: „Der Kampf zwischen einem Mann und einer Frau. Anfangs lieben sie sich, später will die Frau ein Kind von dem Mann, und das verzieht er ihr nie. Er unterwirft die Frau verschiedenen Torturen, um ihr Vertrauen in die Welt zu erschüttern, es zu untergraben. Er treibt sie in eine schwere seelische Krise, fast schon bis zum Selbstmord, und als er sich dessen bewusst wird, begeht er selbst Selbstmord anstelle der Frau.’ Du schwiegst. Dann fragtest du, wieso der Mann die Frau bestraft, nur weil sie ein Kind will. ‚Weil sie das nicht wollen darf.’ ‚Warum nicht?’ ‚Wegen Auschwitz.“ (116f.)

Eine Anklageschrift gegen das Leben

Als im Roman *Liquidation* die Rede auf das suspendierte Leben von B. kommt, wechselt die Erzählperspektive. Nicht mehr Keserü spricht, sondern Judit. Sie sprengt das Protagonistenpaar Keserü und B. und gibt der Dynamik des suspendierten Lebens eine neue Wendung. B. lebte, so Judit, Auschwitz in Budapest, ein „freiwillig auf sich genommenes, gezähmtes Auschwitz, an dem man jedoch ebenso zugrundegehen konnte wie am richtigen.“ (121) B. war grausam, radikal und unerbittlich in der Selbstzerstörung. „Anfangs dachte ich, daß es schade sei um sein Talent. Später begriff ich, daß er sein ganzes Talent auf Auschwitz verwandte, daß er der berufene Künstler der Auschwitz-Existenz war. Er empfand es so, daß er illegal geboren und grundlos am Leben geblieben sei und seine Existenz nur dadurch zu legitimieren wäre, wenn er ‚die Chiffre namens Auschwitz entschlüsselte‘.“ (121) An anderer Stelle wird deutlich, was die eigentümliche Aussage „Auschwitz in Budapest zu leben“ bedeutet. Judith zu Keserü: „Du wolltest versuchen, dir diesen Menschen vorzustellen, seine Ausstrahlung und wie ich mit ihm zusammenleben konnte. Ich bat dich, diesen Versuch nicht zu machen. Warum nicht? Weil es demütigend sei. Was daran demütigend sei? Wie tief der Mensch sinken kann, sagte ich. Was ich damit meine? Wie tief? Ganz hinunter, auf Auschwitz-Ebene, so weit, daß man seine Haltung, seinen Willen verliert, seine Ziele aufgibt, sich selbst verliert.“ (119) Genau daran setzte B. aber alles: „Er suchte Auschwitz in seinem eigenen Leben dingfest zu machen, in dem alltäglichen Leben, das er lebte. Er wollte die zerstörerischen Kräfte, den Überlebenszwang, die Mechanismen der Anpassung an sich selber registrieren – er liebte dieses Wort: registrieren [...]“ (122)

Hier zeigt sich die Bedeutung des Wortes Geistesaristokratie und warum die demonstrierte Unabhängigkeit von der Welt eine derartige Anziehungskraft auszuüben vermag. B. ist nicht nur Überlebender von Auschwitz, nicht nur Zeuge und Schriftsteller des Holocaust, B. „lebt“ Auschwitz in Budapest, er stellt eine unmittelbare Präsenz von Auschwitz her. Er spricht nicht über Auschwitz, sondern, so paradox es klingt, in Auschwitz. Wenn die Erinnerung an Auschwitz von Geschichten über Auschwitz, von politischen, ideologischen und theoretischen Auschwitz- und Holocaustdiskursen durchwoben ist, so dass das Gedächtnis, das bloß registriert, zunehmend ungenau und unverlässlich zu werden droht, dann setzt B. alle Kraft an die Präsenz von Auschwitz in seiner Gegenwart. Er überwindet scheinbar die untrennbare Kluft zwischen Sprach- und Blickuniversum. Sein Blick ist die Präsenz von Auschwitz sowie sein Sprechen ein Auschwitzsprechen ist. Keserü nennt B. einen „wirklichen Schriftsteller“, weil dieser es schaffe, einen von aller Subjektivität gereinigten Blick in Sprache zu übersetzen: „Ich wage sogar zu behaupten, daß die schriftstellerische Begabung [...] möglicherweise nichts anders ist als dieser unge-

rührte Blick, diese Fremdheit, die dann zum Sprechen gebracht werden kann.“ Wenn die Kluft schwindet, wenn Blick und Sprache zusammenfallen, wenn ihre Unvereinbarkeit keine Falte aufwirft, die Subjektivität hervorbringt, dann muss das Leben zwangsläufig scheitern. Was Keserü als unmittelbare Präsenz erscheinen muss, also eine Wirklichkeit nach B.s Gesetzen, bedeutet tatsächlich Selbstzerstörung.

Ich will leben *als ob*

Judit hat dieses außerordentliche Leben ebenso verzaubert wie Keserü und doch hat sie B., bevor sie selbst zerstört war, verlassen. Zu B. sagte sie damals: „Sicherlich hast du recht, sagte ich zu ihm, die Welt ist eine Welt von Mördern, aber ich will die Welt trotzdem nicht als eine Welt von Mördern sehen, ich will die Welt als einen Ort sehen, an dem man leben kann.“ (128) Auf je ihre Weise sind Judit und B. aus der audio-visuellen Schlacht hervorgegangen. Für die Präsenz von Auschwitz, die B. durch das unversöhnliche *Man-sieht* täglich erfährt, nimmt er den Tod in Kauf. Keine Sprache kann diesen Blick, der ein Eigenleben gewinnt und ahistorisch wird, zurichten oder abschwächen. Judit hat sich dagegen in einem lebensnotwendigen Akt des Fingierens auf die andere Seite geschlagen. Der gewaltsame Eingriff des *Als-ob* ist ein Akt willentlicher Selbsttäuschung, der ihr eine lebbare Existenz eröffnet, um den Preis, die unerträgliche Präsenz des Holocaust außer Kraft zu setzen und mit Blindheit geschlagen zu werden, denn als Judit, ein Kind Überlebender, später Auschwitz besucht, stellt sie verzweifelt fest: „Ich bin dort gewesen. Ich habe es gesehen. Auschwitz existiert nicht.“ (134)

Unbedingt leben

Der Roman *Liquidation* kann als Aufforderung gelesen werden, vorzutreten und zu sagen: Ich möchte lernen zu leben. Und das wiederum müsste als Appell verstanden werden, sein Leben so zu leben, als ob es unbedingt sei. Keserüs Begehren antwortet diesem Appell. Sein „Unwirklichkeitsgefühl“, seine „Entschlussunfähigkeit“, die Unfähigkeit seinen Willen zu artikulieren, überhaupt die Unfähigkeit etwas zu tun, seine fehlende Leidenschaft, aber auch vage Hoffnungen und überstürzte Handlungen, die von anderen als politische Akte missverstanden werden – all dies sind Zeichen, dass es Keserü nicht gelingt, sein Leben zu seinem zu machen und das heißt, mit seinem Namen für etwas einzustehen. Er wird gelebt, begleitet von seinem anderen Ich, dessen Blick als Schrei nach dem unbedingten Leben entziffert wird, das sich im Sprachuniversum verflüchtigt hat. Vom drohenden Gespenst der Sprache als Widerpart des Lebens handelt bereits der *Kaddisch*-Roman: „[...] das glück-

lich verbrachte Leben ist demnach ein stumm verbrachtes Leben, schrieb ich. Es zeigte sich, daß über das Leben schreiben soviel ist wie das Leben in Frage stellen, sein eigenes Leben aber stellt nur der in Frage, der an den eigenen Lebenselementen erstickt oder irgendwie widernatürlich darin verkehrt.“ (Kertész 1992: 110) Der Kampf zwischen Schreiben und Sehen bewahrt das Begehren nach einem unbedingten Leben. Das heißt: Leben ohne Bedingung, Existenzrecht ohne Wenn und Aber; ein Recht, das jeder Anerkennung vorausgeht; niemand, der auf meine Existenz Anspruch erheben darf.⁷ Das unbedingte Leben gründet im Kampf zwischen zwei unverträglichen Seins-Dimensionen und beruht auf dem Handeln, *als ob* es bereits unbedingt sei. Freilich, dieses *Als-ob* ist in letzter Konsequenz noch einmal zurückgebogen auf eine Präsenz, die die „Kraft zur Dissidenz“ hervorbringt, weil man nicht vergessen kann, was man sieht, ohne dass daraus eine Sprache entsteht; aber jede Sprache bezieht ihre Kraft aus diesem Sehen wie sich das Sehen durch die Sprache bereichert.

Zuletzt: Das unbedingte Leben zieht eine unbedingte Verantwortung nach sich, eine Verantwortung also, die keine Grenze und keine Beschränkung kennt und gerade da übernommen werden muss, wo man glaubt, von ihr entbunden zu sein.

Literatur

- Agamben, Giorgio (2003): Was von Auschwitz bleibt. Das Archiv und der Zeuge, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bachmann, Ingeborg (1981): Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar. Essays, Reden, Kleinere Schriften, München/Zürich: Piper.
- Deleuze, Gilles (1987): Foucault, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kertész, Imre (2004): »Man schreibt als ein glücklicher Mensch. Interview mit Imre Kertész«. Süddeutsche Zeitung, Nr. 260 vom 9. November 2004, S. 16.
- Kertész, Imre (2003a): Liquidation. Roman, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

7 Diesem Gedanken widmet Ingeborg Bachmann (1981: 135) ihren kurzen Text *Auf das Opfer darf keiner sich berufen*: „[...] Immerzu müssen wir uns und alles, was wir tun, wünschen, denken, begründen; das Leben, wie wir es seit Jahrtausenden leben, ist nichts Selbstverständliches, schon frühe Aussprüche wie ‚Leben geschenkt‘, ‚Gnade‘, ‚Befreiung‘, deuten auf die gigantische Unselbstverständlichkeit. Alle diese Worte müssten verschwinden. Hier wird nicht mehr geschenkt, begnadigt, befähigt, anerkannt etc., wenn hier dies nicht mehr getan wird – es wird das Morgenrot sein.“

- Kertész, Imre (2003b): »'Heureka!' Rede zum Nobelpreis für Literatur 2002«. In: ders., *Die exilierte Sprache. Essays und Reden*, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 243-255.
- Kertész, Imre (2002): »Die Glückskatastrophe. ZEIT-Gespräch mit dem Nobelpreisträger Imre Kertész über Berlin, den Antisemitismus, das Geld und die Erlösung«. *Die Zeit, Literatur* 43, http://www.zeit.de/archiv/2002/43/200243_1-kerteszh.xml (4.10.04)
- Kertész, Imre (1992): *Kaddisch für ein nicht geborenes Kind. Roman*, Berlin: Rowohlt.

ZU EINER NEUEN GEDENKKULTUR - HOLOCAUST UND KRIEG. ÜBERLEGUNGEN IM ANSCHLUSS AN CHRISTOPH MECKEL UND UWE TIMM

MICHA BRUMLIK

Vergangenheit, die nicht vergehen will?

Der dem Rechtsradikalismus zuneigende Historiker Ernst Nolte beklagte vor gut zwanzig Jahren, dass die nationalsozialistische Vergangenheit nicht vergehen wolle (vgl. Nolte 1986). Daran war so viel richtig, als historische Vergangenheiten nur soweit präsent und lebendig sind, als es Menschen gibt, die sich ihrer erinnern wollen oder müssen. Dieser Wille zur Erinnerung – wie auch der Wille zur Verdrängung – wird in aller Regel umso stärker sein, je mehr Menschen (noch) leben, die das, was zu erinnern ist, selbst miterlebt haben. Zeitzeugen aller Art an die Geschichte des Nationalsozialismus, Opfer, werden uns noch viele Jahre begleiten – auch wenn sie immer weniger werden. Auch Täter werden noch längere Zeit in unserer Gesellschaft leben – die jüngsten Wehrmachtssoldaten, die den Nationalsozialismus verteidigten, und SS-Männer, die seine Verbrechen exekutierten, gehen in diesen Jahren auf ihren fünfundsiebzigsten Geburtstag zu. Umgekehrt sind jene Schülerinnen und Schüler, die heute über Auschwitz Bescheid wissen sollten, um 1990, nach dem Fall der Berliner Mauer geboren. Sie sind mit der Generation der Täter oft nur noch als Enkel oder Urenkel verwandt, in vielen Fällen, als Kinder aus Immigrantenfamilien überhaupt nicht. Sechzig Jahre nach der Befreiung von Auschwitz rücken die dort und anderswo begangenen Verbrechen unwiderruflich in den Bereich des Historischen, des Gewesenen.

Mit der Einweihung des Denkmals für die ermordeten Juden Europas in Berlin wird dieser Umstand symbolisch und öffentlich im Herz der Hauptstadt besiegelt. Mit der Zahl „sechzig“ – sechzig Jahre nach den letzten Mordtaten – scheint eine Epochenschwelle markiert, hinter der die nun wirklich zur Geschichte gewordene Vergangenheit beginnt. Beginnt darüber hinaus diesseits der Epochenschwelle für die Bürger der Bundesrepublik Deutschland eine

neue Zeit, in der sie in Frieden mit sich und der Vergangenheit ihrer Gesellschaft leben können? Das Gegenteil scheint der Fall zu sein: die neuerlich aufbrechende Debatte über die deutschen Opfer: des Bombenkrieges, der Flucht, der Vertreibungen, der Vergewaltigungen und nicht zuletzt der von Hitler und seinen Generälen an allen Fronten des Krieges sinnlos verheizten Landser – oft genug Täter so gut wie Opfer – sowie der hinterbliebenen Familien scheint eindringlich zu beweisen, dass hier ein Thema lange Jahre entweder tabuiert oder verdrängt wurde. Das scheint, nimmt man etwa die Äußerungen eines bekannten deutschen Publizisten, Joachim Fest zur Kenntnis, nicht der Fall zu sein. In einer für diesen sonst so beherrschten Mann ungewöhnlich ressentimentgeladenen Weise gab der Historiker am 9. April der Berliner Zeitung in einem Interview zu Protokoll: „Es gibt viele Deutsche, die unablässig jeden Tag über die Opfer weinen könnten. Meine Verwandten waren gegen Hitler, schon weil mein Vater gegen Hitler war. Auch sie waren Leute, die ihre Heimat verloren haben, die vergewaltigt worden sind, totgeschlagen wurden – und zwar mehr als dreißig Personen. Ich betraure sie sehr. Als Deutscher darf man sie eigentlich nicht einmal betrauern. Es gibt andere Völker, die zwar ein moralisch größeres Recht haben, ihre von den Nazis umgebrachten Menschen zu betrauern. Dass aber unsere unschuldigen Toten dabei vergessen wurden und aus dem Gedächtnis der Welt einfach herausgefallen sind, als hätten sie nie existiert, das ist auch nicht richtig.“ (Fest 2005)

Ein unechtes Tabu...

Gleichwohl ist die Rede von einem Tabu oder gar – wie Fest meint – von einem Trauerverbot bezüglich der deutschen Opfer des Zweiten Weltkriegs im besten Fall Ausdruck historischer Unbildung, im schlechtesten Fall eine geschichtsklitternde Lüge. Tatsächlich kann von Tabuisierung auf keinen Fall die Rede sein: mindestens für die Bundesrepublik West sowie ihre wissenschaftliche – ich nenne die große, wissenschaftlich solide Dokumentation des Bundesvertriebenenministeriums –, belletristische, populäre Literatur in Romanen und Illustrierten – ich denke etwa an Jürgen Thorwalds schon 1949 erschienenes Buch über die „große Flucht“ oder an den Langzeitbestseller von Hans Graf Lehndorff „Ostpreußisches Tagebuch“, die frühen und mittleren Romane und Erzählungen von Siegfried Lenz, vor allem das 1981 erschienene „Heimatismuseum“ –, die Spielfilme – ich denke an Frank Wisbars frühe Verfilmung der Katastrophe der Wilhelm Gustloff, „Nacht fiel über Gotenhafen“, oder die Schlacht um Stalingrad – und die Zusammenkünfte etwa der Vertriebenenverbände zu Pfingsten. Und es ging nicht nur um die Vertreibung: Der Volksbund Deutsche Kriegsgräber fand gerade in den fünfziger Jahren mit seinen jährlichen Veranstaltungen zum Volkstrauertag großen Zuspruch, die sogenannte

Trümmerliteratur von Wolfgang Borchert bis zu Hans Erich Nossack hat – entgegen dem Diktum W.G. Sebalds – früh und intensiv auch den Untergang der deutschen Städte im Bombenkrieg zum Thema gehabt. In seinem 1999 erschienenen Roman „Tagundnachtgleiche“ hat Dieter Forte das Ende einer Bombennacht in Köln im Jahr 1945 geschildert: „Irgendwann wurden von außen Holzbohlen unter die Kellerdecke getrieben, die Kellerlöcher wurden aufgeschlagen, sie wurden herausgezogen, man warf ihnen eine Decke über den Kopf, weil die Luft zum Versengen heiß war, sie stolperten, fielen hin, sie standen wieder auf, schauten unter ihrer Decke hervor, standen in einer Reihe ordentlich nebeneinandergelegter Toter, die vom Feuer verkohlt oder vom Wasser aufgeweicht, auf ihr Massengrab im Löschkalk warteten, während ein zusammengetragener Haufen von Köpfen, Beinen, Armen, geteilten Rümpfen von KZ Gefangenen mit großen Schaufeln auf einen Lastwagen geladen wurde.“ (Forte 2003: 543)

So haben das Schicksal und die Erfahrungen von Kindern während des Bombenkrieges in der Literatur durchaus ihren Niederschlag gefunden, während die Literatur zu den gefallen oder gefangenen Vätern seit dreißig Jahren kaum noch abreißt. Man kann es drehen und wenden wie man will: Tabus sehen anders aus. Wenn es also überhaupt so etwas wie ein Tabu gibt, dann handelte es sich um das innere Tabu – man sollte wohl besser von einer inneren Zensur sprechen – einer jüngeren Generation, die in ihren Zwanzigern den ihnen als Opfer und Täter durchaus bekannten oder doch erahnten Eltern nicht verzeihen mochten, da sie auch – oft genug – in vielen Fällen mörderische Täter oder schäbige Nutznießer waren. Hanns-Josef Ortheil hat dieser Erfahrung immerhin schon vor dreizehn Jahren, 1992 prägnanten Ausdruck verliehen: „Und so war der Haß auf meinen Vater, der mich immer wieder befallen hatte, ein Haß auf die Zeitzeugenschaft meines Vaters gewesen, ich hatte ihm keine persönliche Schuld unterstellen, und doch hatte ich ihn als einen noch lebenden Zeitzeugen und als lebendes Überbleibsel der Vergangenheit gehasst. Denn ich hatte mir meinen Vater als tapferen Menschen und, wenn es die Judenverfolgungen betraf, sogar als Helden vorstellen wollen, ich hatte hören wollen, daß mein Vater auf der Seite der Verfolgten gestanden, etlichen von ihnen das Leben gerettet oder sonstige Heldentaten vollbracht hätte. Mein Vater aber hatte sich – ich habe nie erfahren, ob aus Unwissenheit, Lethargie oder Angst, nicht einmal das habe ich erfahren – nicht um das Schicksal der Juden gekümmert, und genau das, diese mangelnde Zuwendung oder Stellungnahme, hatte ich ihm vorgeworfen.“ (Ortheil 1999: 108)

Andere konnten, wenn sie wollten, Gewissheit finden. Martin Pollack, dessen Buch „Der Tote im Bunker“ im vergangenen Jahr erschien, musste zur Kenntnis nehmen, dass sein Vater ein Massenmörder war – Leiter einer SS-Einsatzgruppe, die in Slowenien Juden zu erschießen hatte. Zwischen Massengräbern in Slowenien wird dem inzwischen sechzig Jahre alten Autor klar, vor

einem unlösbaren lebensgeschichtlichen Rätsel zu stehen: „In jenem Moment hatte ich verstanden, daß es mir nie möglich sein würde, eine Antwort auf die quälende Frage zu finden, wie es geschehen hatte können, daß ausgerechnet mein Vater „kraft seiner Kompetenzen“ diese Taten angeordnet, vielleicht selber zur Waffe gegriffen hatte. Der Vater, der Sturmtruppenführer, dem einer seiner Männer Jahrzehnte später bescheinigen sollte, er sei stets human verfahren. Human. Was bedeutete das“ – so fragt Pollack – „in der Sprache der Täter?“ (Pollack 2004: 221)

Kann angesichts dessen das sogenannte eigene Leiden angemessen artikuliert werden? Bombenkrieg, Flucht, Vertreibung und Vergewaltigungen von Deutschen wirkten sich unbestritten subjektiv in großem Leiden aus und dennoch kommt für die künftige politische Kultur dieses Landes alles darauf an, dieses Leiden nicht nur zu artikulieren, sondern in seinen historischen Zusammenhängen zu verstehen und es politisch verantwortungsvoll zu bewerten.

Gewiss: Einem menschenrechtlich sensibilisierten Bewusstsein kann heute, zu Beginn des 21. Jahrhunderts überhaupt nicht verborgen bleiben, dass die Kriegsführung der Alliierten keineswegs immer den heutigen menschenrechtlichen Kriterien entsprach, sondern oft genug in massiven Verstößen schon gegen das damals geltende humanitäre Kriegsvölkerrecht bestand. Sowohl die Strategie des „moral bombing“ wie es z.B. die britische Royal Air Force betrieb, als auch die Plünderungen und Vergewaltigungen, die Angehörige der Roten Armee verübten, bis zu den Erniedrigungen, Inhaftierungen und Enteignungen, die tschechische und polnische Milizen an Deutschen im Osten, in Böhmen und Mähren begingen, sind moralisch, rechtlich und politisch inakzeptabel (vgl. hierzu Brumlik 2005).

Gleichwohl: Es kann – obwohl immer wieder gesagt – nicht oft genug wiederholt werden: Ohne Coventry und Rotterdam weder Hamburg noch Dresden, ohne den Überfall auf die sogar mit Hitler verbündete UdSSR keine Ausschreitungen der Roten Armee auf deutschem Boden, ohne die Ausrottung der polnischen Eliten und die Versklavung und Ermordung keineswegs nur jüdischer Polen keine Austreibung aus Pommern und Schlesien, ohne den Verrat der nichtjüdischen, deutschsprachigen Bewohner Böhmens und Mährens an der gewiss nicht einem multikulturellen Ideal entsprechenden, tschechisch dominierten tschechoslowakischen Republik keine Aussiedlung aus den Sudetengebieten. Da aber die Artikulation erfahrenen Leidens jedem zusteht, ob schuldig oder nicht, besteht die Schwierigkeit einer künftigen Gedenkkultur aus demokratischem Geist darin, zwei sehr unterschiedlichen Phänomenen gerecht zu werden und dabei der Versuchung zu widerstehen, sie vorschnell auf einen Nenner – sei es der der Traumatisierung, sei es jener genozidaler Handlungen in der Moderne im Allgemeinen – zu bringen, sondern beiden Phänomenen ihrem Wesen gemäß zu entsprechen. Während es im Gedenken nicht nur an die ermordeten Juden Europas darum geht, den unschuldig ausge-

grenzten, vertriebenen, vernutzten und unter unsäglich Qualen ihrer Würde beraubten und schließlich ermordeten Juden, Roma, Polen und Russen sowie allen Opfern der eugenischen Politik der Nationalsozialisten Respekt zu erweisen, geht es bei der Erinnerung an das durch Krieg, Bombennächte, Flucht und Vertreibung erzeugte Leiden um die – psychologisch – ungleich schwierigere Aufgabe, ein Leiden an und von Menschen zu artikulieren, die oft genug nicht nur Opfer von Kriegshandlungen, sondern auch deren Verursacher oder Nutznießer waren. Dass damit all jene, die damals Kinder oder Jugendliche waren, nicht gemeint sein können, versteht sich von selbst. Allerdings: ob jemand ein „Kriegskind“ war, hing nicht davon ab, ob er oder sie während der Kriegszeit in Deutschland lebte, sondern davon, wo. Christoph Meckel hat in seinem „Suchbild. Meine Mutter“ seine Kriegszeit in Freiburg im Breisgau geschildert: „Schwarzwälder Sommerferien während des Kriegs. Mit Leiterwagen, Rucksäcken, Eimern und Gläsern und der fest verpackten Grundnahrung für sechs Wochen (Zucker, Graupen, Nudeln und Haferflocken) traf man am Bahnhof von Littenweiler ein [...]. In heißen Tagen und Nächten verschwand die Zeit. Wie viele Wunder nahm der Sommer auf. Peitschenknallen und Viehhüten an den Halden, das Heu, der Staub und der Heustaub auf den Tennen, die Milcheimer in den Brunnen, das Melken der Kühe, das Schnitzen der Schindeln, die Kornernte und die Strau. Ich holte Brot und Milch vom Steigerhof, die Post kam gegen Mittag im Pferdegespann. Ich nahm die Feldpost meines Vaters mit, der war in Polen, und dort war der Krieg.“ (Meckel 2005a: 53)

Auf jeden Fall werden für eine neue Gedenkkultur allerhöchste Ansprüche an das gestellt, was die Sozialpsychologie als „Ambivalenztoleranz“ bezeichnet, als die Fähigkeit, gleichzeitig einander widerstrebende oder gar gegensätzliche Gefühle auszuhalten. Was schon im individuellen Leben, in der persönlichen Erinnerung schwer genug ist, scheint jedoch dort, wo es um kollektives Gedenken und öffentliche Erinnerung geht, zur fast unlösbaren Aufgabe zu werden – jedenfalls dann, wenn dem nicht eine klare historische Analyse und Bewertung vorausgeht. Sich dabei jener liturgischen und museographischen Formen zu bedienen, die bisher im Rahmen der Gedenkkultur des Holocaust entwickelt wurden, liefe nicht nur in der historischen Sache auf eine Geschichtsklitterung hinaus – die deutschen Opfer waren nicht die Opfer eines Genozids –, sondern versagte auch vor der selbstgestellten Aufgabe, der objektiven Ambivalenz dieses Erinnerns gerecht zu werden.

Literatur und Trauma

Gegenwärtige Versuche, sich mit der Verschränkung von erlittenem bzw. – wenn man so lax sprechen darf – ererbtem Trauma und moralischem Aufbegehren literarisch auseinanderzusetzen, unterscheiden sich von früheren Ver-

suchen – etwa der fünfziger Jahre – dadurch, dass sie sowohl die Entwicklung der bundesdeutschen Gedenkkultur an den Holocaust als auch die Psychologisierung dessen durch den Begriff des Traumas bereits hinter sich haben. Gemessen an dieser Literatur waren die Erzählungen, Romane und Essays des frühen Günter Grass, von Siegfried Lenz, Franz Fühmann, Christa Wolf noch naiv – sie konnten sich noch unmittelbarer zur Sache selbst äußern als Autoren, welche die Debatte um das Gedenken an die ermordeten Juden Europas schon hinter sich gebracht hatten. Einigen wenigen Autoren ist es gelungen, die damit gesetzte Spannung auszuhalten und auch auszutragen.

Uwe Timms „Am Beispiel meines Bruders“ erzählt in schlichter, aber eindrucksvoller Form von einer verspäteten Suche, von der Suche eines inzwischen erwachsenen Mannes, dessen Mutter eben gestorben war, nach seinem älteren Bruder, der sich neunzehnjährig zur SS gemeldet hatte und 1943 nach einem Beinschuss in einem Lazarett in der Ukraine gestorben war. Stephan Wackwitz formal anspruchsvoller Familienroman „Ein unsichtbares Land“ berichtet die Geschichte einer deutschnationalen Familie, in der Kriegsgefangenschaft, Leben im Kaiserreich, Auswanderung in afrikanische Kolonien, Wiederkehr nach Deutschland und Versuche, sich allem zum Trotz in Deutschland wieder zurecht zu finden, im Zentrum stehen. Wackwitz Erzählung hat einen geographischen Mittelpunkt, um den alles kreist: „Noch in den dreißiger Jahren“ so berichtet der Anfangs noch auktoriale Erzähler über die Landschaft in der Nähe von Auschwitz „hat man sich zum Beispiel von unheimlichen Tieren im Lobnitzer Judengrund erzählt, die in Adventsnächten erschienen, oder von gespenstischen Bergen und Wäldern in der Nähe von Bielitz, in die man durch Irrlichter gelockt wurde und aus denen man nicht mehr herausfand.“ (Wackwitz 2003: 8) Stefan Wackwitz intoniert mit seinem Roman das durch und durch Unheimliche dieser deutschen Geschichte und sein Roman kann kaum anders gelesen werden als der Versuch, sich durchs Schreiben von dieser Geschichten zu lösen, sie schreibend durchzuarbeiten, um ihr damit die Macht, die sie über sein Leben haben, zu nehmen. Was den anderen Texten nur indirekt zu entnehmen ist, wird von Wackwitz in einem Traumbild eigens benannt: der von den Sozialwissenschaften sogenannte „transgenerationalen“ Zusammenhang auch bei Schuld und Trauma: „Und ich habe das Gefühl“, so kommentiert der Ich-Erzähler einen Landschaftstraum, „daß dieses Bild verknüpft ist nicht nur mit der Erinnerung an jenen Spaziergang der fünfziger Jahre, den ich bis heute nicht vergessen kann, sondern auch mit Erinnerungen, die ich selbst vielleicht gar nicht gehabt habe, sondern von denen mir mein Vater erzählt hat oder die auf einem andern Weg aus den Erinnerungen meines Vaters und Großvaters in meine gelangt sind, in einer so tiefen Schicht vielleicht, daß alle Erinnerung und alles Bewußtsein dort drunten in Wirklichkeit eins und nicht mehr unterscheidbar sind.“ (Wackwitz 2003: 187)

Man muss diese Passage nicht als Plädoyer für ein diffuses kollektives Unbewusstes lesen, sondern kann sie auch als Schlüssel zum Verständnis eines äußerst komplexen Zusammenhangs von transgenerationaler Delegation, von Abwehridentifikation, scheiternder Empathie und unaufgeklärter historischer Realitätswahrnehmung ansehen. Die Debatte, die sich an Uwe Timms Roman „Am Beispiel meines Bruders“ entzündete, ist dafür ein trefflicher Beleg. Zunächst im Wochenmagazin „Der Spiegel“, dann in dem sozialdemokratischen Periodikum „Neue Gesellschaft“ setzt sich der 1947 geborene Schriftsteller Günter Frantzen mit der „Mitleidlosigkeit“, so der Herausgeber der „Neuen Gesellschaft“, Peter Glotz, „eines bestimmten Typus von Achtundsechzigern mit deutschen Opfern“ auseinander (Glotz 2003: 1). Dabei geht Frantzen auf Timms Buch ein, dem er einen Mangel an bekundeter Ambivalenz vorhält und besonders ankreidet, am Ende des Buches gegen Kriegstreiberei aufzurufen. Frantzens furiose Kritik lohnt ein Zitat: „Daß dieses nachgetragene und deshalb nicht ganz so kostbare pazifistische Credo die Agonie des durch den Dreck kriechenden Menschenrests auf groteske Weise verfehlt, spricht für das Scheitern einer Suche, die sich im behaglichen Gehäuse einer blitzsauberen Gesinnung mit der Verhaftung der üblichen Verdächtigen begnügt und damit in der Sphäre der literaturästhetischen Wirklichkeit überhaupt nicht stattgefunden hat. Uwe Timm“ – resümiert Frantzen nun seine Kritik – „könnte der Großvater dieses in der Weite Rußlands verschollenen Neunzehnjährigen sein. Er könnte sich seines Bruders erbarmen. Er könnte den Kopf des seiner Uniform, seiner Gewaltinsignien und seiner pubertären Großmauligkeit beraubten, auf seine kreatürlichen Abmessungen geschrumpften Jungen in seinen Schoß betten und ihm das Sterben erleichtern: Ich werde nie genau wissen, wer du bist und was du getan hast. Aber ich stehe bei dir, weil ich dein Bruder bin.“ (Frantzen 2003: 7)

In seiner paradoxen Forderung nach Mitleid und Erbarmen übergeht Frantzen freilich das tiefe Erschrecken, das Timms Buch durchherrscht. In einem Brief vom Juli 1943 muss Timm lesen, dass beider Mutter ihrem im Feld stehenden Sohn mitgeteilt habe, dass er – der damals dreijährige – alle Russen totschießen wollte: „Wie die Goldmutsch mir schrieb, willst Du alle Russen totschießen und dann mit mir türmen“, weshalb der Autor kaum anders kann, als sich sechzig Jahre später zu fragen: „Wie kommt ein dreijähriges Kind dazu, alle Russen totschießen zu wollen? Es war die selbstverständliche Rede. Es könnte aber auch eine höchst indirekte mütterliche Aufforderung gewesen sein, zu desertieren, die, wegen der Briefzensur, einem Kind in den Mund gelegt worden war. Denn es ergibt keinen Sinn, wenn man alle Russen totschießt, muß man nicht mehr türmen.“ (Timm 2003: 57f.)

Ein gewundener Gedankengang, der nur vor dem Hintergrund eines lebenslangen, offenbar nicht lösbaren Rätsels verständlich wird, Inbegriff eines Unheimlichen, an das nicht zu rühren war, eines Unheimlichen, gegenüber

dem sich der jüngere Bruder gradeso verhielt, wie die Braut im Märchen von Ritter Blaubarts Buch, einem Märchen, das dem Kind Uwe Timm so unheimlich war, dass er die Lektüre stets vor dem Öffnen der letzten Tür abbrach, und das er erst, als er erwachsen wurde, zu Ende lesen konnte. „Sie aber erschrak so heftig,“ referiert Timm das Märchen, „daß sie die Türe gleich wieder zuschlug, aber der Schlüssel sprang dabei heraus und fiel in das Blut. Geschwind hob sie ihn auf und wollte das Blut abwaschen, aber es war umsonst, wenn sie es auf der einen Seite abgewischt, kam es auf der anderen Seite wieder zum Vorschein.“ (ebd.: 11) Timms „Am Beispiel meines Bruders“ handelt davon, wie ein inzwischen an der Schwelle zum Alter stehender Mann seine kindliche Angst überwindet und der Wahrheit – der Wahrheit der eigenen Familie, seiner Mutter, seines Vaters und seiner selbst – auf die Spur kommen will, eine Selbsterforschung, die einen bisher im Schatten stehenden Teil der eigenen Persönlichkeit ans Licht ziehen will, einen Teil, der den Autor selbst zum – wie er schreibt – „Nachkömmling“ gemacht hat: „Abwesend und doch anwesend hat er mich durch meine Kindheit begleitet, in der Trauer der Mutter, den Zweifeln des Vaters, den Andeutungen zwischen den Eltern.“ (ebd.: 10)

Die Unterscheidung der Abfolge von Anwesenheit und Abwesenheit ist indes nicht nur das Ergebnis von Lernschritten in der frühesten Kindheit – also dem Spiel –, sondern auch Ausdruck einer Angst vor der Wiederkehr der Toten, die in Gestalt der Wieder- und Doppelgänger in Literatur und Halluzination gleichermaßen belebt werden kann. In seiner Studie über das „Unheimliche“ aus dem Jahr 1919 hat Sigmund Freud das Gefühl des Unheimlichen im Falle des Doppelgängertums mit Erfahrungen erläutert, wonach der eine „das Wissen, Fühlen und Erleben des andern mitbesitzt, die Identifizierung mit einer anderen Person, so daß man an seinem Ich irre wird oder das fremde Ich an die Stelle des eigenen versetzt, also Ich-Verdopplung, Ich-Teilung, Ich-Vertauschung – und endlich die beständige Wiederkehr des Gleichen, die Wiederholung der nämlichen Gesichtszüge, Charaktere, Schicksale, verbrecherischen Taten, ja der Namen durch mehrere aufeinanderfolgende Generationen.“ (Freud 1999: 246)

Uwe Timms Bruder hatte sich im Alter von neunzehn Jahren, im Jahr 1942, freiwillig zur Waffen-SS gemeldet und war nach einem Beinschuss und einer Amputation 1943 gestorben. Ein schwächliches Kind, das sich zu Hause gerne versteckte, ängstlich und anständig, meldete er sich im Dezember 1942 als Panzerpionier bei der SS-Totenkopfddivision. Die familiäre Überlieferung – Timms Mutter will sie vom älteren Bruder mitgeteilt selbst gehört haben – weiß von einer unheimlichen Begebenheit auf dem Weg nach Hamburg-Ochsenzoll zu erzählen, wo sich nicht nur die SS-Kaserne, sondern auch eine psychiatrische Anstalt befand. In der Abenddämmerung, vor dem Hintergrund eines wolkenlosen Himmels, des Mondes, der soeben über einem Gehölz aufgegangen war, entdeckt der Bruder einen Mann, den er nach dem Weg zur Ka-

serne fragt. Der gefragte Mann redet kaum und geht voran, um sich schließlich auf die beunruhigte Frage des Bruders, ob man noch auf dem richtigen Weg sei, zu antworten: „Ja. Wir gehen zum Mond, da, der Mond lacht, er lacht, weil die Toten so steif liegen.“ (Timm 2003: 14) Als sich Timms Bruder Ende 1942 zur Waffen-SS meldete, war die Schlacht um Stalingrad so gut wie entschieden und die Rote Armee rüstete sich für den letzten Vorstoß auf die eingegraben, hungernden und frierenden Landser, denen nichts anderes übrig blieb, als auf den Tod zu warten. Das Frühjahr 1943, in dem Karl Heinz Timm an die Front kam, war durch die Vorbereitungen für die letzte große Offensive der Wehrmacht, den Angriff auf den Bogen von Kursk geprägt, eine Schlacht, die – eher noch als das vor allem symbolische Stalingrad – in militärischer Hinsicht zur Entscheidungsschlacht werden sollte. Im März erreicht die Familie ein Brief des Bruders von einem Brückenkopf über den Donez. Dieser Brief wird dem Autor Uwe Timm auf dem Weg seiner Selbsterforschung zur Qual, berichtet er doch vom Sichtkontakt zwischen dem jungen, freiwilligen SS-Mann und Soldaten der Roten Armee: „Brückenkopf über den Donez“ heißt es da lakonisch, und weiter: „75 m raucht Iwan Zigaretten, ein Fressen für mein MG.“ (ebd.: 2) An was wird er, so fragt sich Timm Jahrzehnte später, gedacht haben, als er derlei schrieb. Eine Woche später erliegt der „SS-Sturmmann“ Karl Heinz Timm seinen Verletzungen. Uwe Timm erwächst seinem verdrängenden, deutsch-nationalen Elternhaus und wird zu einem viel gelesenen, politisch engagierten, lange Zeit der DKP nahe stehenden Schriftsteller – Orientierungen, die er Ende der achtziger Jahre aufgab.

Sechzig Jahre später liest Timm auf Vermittlung des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels in Kiew. „Am Tag meiner Ankunft“ – so sein Bericht – „es war zufällig die Zeit, in der mein Bruder verwundet worden war, wurde ich morgens im Hotel durch Telefonschritten geweckt. Ein Traum, ein dunkler, ein im plötzlichen Erwachen nur noch undeutlicher Traum, in dem auch er schattenhaft vorgekommen war. Im Schreckzustand versuchte ich aufzustehen. Ich konnte nicht. In beiden Beinen war ein unerträglicher Schmerz [...]. Ich rollte mich aus dem Bett, kroch am Boden dem schrillen Ton entgegen [...], faßte den Hörer, eine Stimme, unverständlich und fern, die plötzlich, nachdem ich immer wieder Hallo gerufen hatte, verstummte. Im Sessel sitzend, konnte (ich) den Schmerz in den Waden lokalisieren, ein Krampf in beiden Beinen [...].“ (ebd.: 125)

Uwe Timm ist ein durch und durch redlicher Autor und es spricht alles für die Wahrheit seines Berichts. Aber auch wenn nicht alles protokollarisch genau wahr wäre, exponiert seine Erzählung ein Problem, das bisher zu wenig beachtet und doch ernst zu nehmen ist: die Frage der sich nur allmählich lösenden Traumatisierung der Generation der um 1940 geborenen Deutschen, einer Traumatisierung, die über das, was Mitscherlich & Mitscherlich bezüglich der „Unfähigkeit zu trauern“ geschrieben haben, insofern hinausgeht, als

hier nicht die Verdrängungsleistungen von Erwachsenen zur Debatte stehen, sondern die Traumata von Kindern, von – so müssen wir präziser sagen – Kindern, die inzwischen an der Schwelle zum Alter stehen, die sich in ein verantwortetes Verhältnis zu Leiden und Schuld der Eltern bzw. ihrem eigenen Leiden und ihrer Haltung dazu setzen wollen. In der Tat: die Kinder der Täter haben es auf ihre eigene Weise schwer. Sie leiden an einem Alp, weil sie – was Schuld, Verstrickung oder auch nur moralische Schädigung ihrer Eltern betrifft – nicht nur mit den äußeren Verletzungen durch Bombenkrieg, Trennung von den Eltern und Vertreibung fertig werden müssen, sondern weil sie sich – weit gravierender – mit den nicht selbst gemachten Erfahrungen einer Generation, die, indem sie in einen verbrecherischen und mörderischen Krieg zog, nicht nur selbst zu Opfern wurde, sondern auch noch die eigenen Angehörigen zu Opfern machte, auseinandersetzen müssen. Die Folge dieses doppelten Vergehens hat Ralph Giordano die „Zweite Schuld“ genannt (Giordano 2000). Präziser als es jeder Psychologe könnte, hat der Schriftsteller Christoph Meckel den deutschen Nachkriegsfamilien in seinem „Suchbild: Über meinen Vater“ die Diagnose gestellt: „Der Krieg hatte die Familien zugrunde gerichtet. Die Väter taumelten nach Hause, lernten ihre Kinder kennen und wurden als Eindringlinge abgewehrt. Sie waren fürs erste verbraucht und hatten nichts Gutes zu sagen. Der für den Vater freigehaltene Platz wurde von einem Menschen besetzt, der fremd und feindlich oder zerrüttet war und Position als Erzieher bezog – das war nicht glaubhaft. Beschädigte Ehen und verstörte Gefühle, Ruinen, Hunger und schlechte Aussicht auf Zukunft, zehnmals geflickte Strümpfe und kalte Öfen – wie sollte da Freude in den Familien sein. [...] Die deutsche Familie im nicht mehr deutschen Vierzonenland war mit Verdrängung beschäftigt, mit Kriegsneurose und Schuldbeschwichtigung, mit ruinierten Nerven und Impotenz. Sie war mit den Folgen von Angst und Zerstörung beschäftigt, krankte an intellektueller Auszehrung und plagte sich mit Depressionen ab.“ (Meckel 2005b)

Wenn Christoph Meckel recht hat, dann stellt die Forderung, sich endlich an die Bombennächte, die Vertreibung, den Hunger und die Vergewaltigungen auch öffentlich erinnern, der durch den Feind, die alliierten Bomber, die Rote Armee, die tschechischen und polnischen Milizen zugefügten Traumata gedenken zu dürfen, kaum weniger dar als eine weitere, eine letzte Verdrängung – Verdrängung eines Schmerzes, der stärker war als die durch Sirenengeheul, Brandnächte, Kälte und Hunger zugefügten Sensationen – des Schmerzes über einen Vater, der alles, was dem Leben der Kinder hätte Intensität und Freude geben können, zerstörte. „Was der Vater betrieb“ – so noch einmal Christoph Meckel – „war die konstante Entwertung, die Entwertung seiner selbst und des Lebens der andern. Er war der Entwerter. Das Leben war anderswo.“ (ebd.: 137) Und es wird auch nicht, so könnte man hinzufügen, dadurch zurückkommen, dass man jetzt die alliierte Kriegsführung in den Blick nimmt.

Die Aufhebung der ethnisch gebundenen Erinnerung

Die gegenwärtigen Auseinandersetzungen über die Bedeutung der deutschen Opfer des Zweiten Weltkriegs ereignen sich in einem gesellschaftlichen Klima, das durch wachsenden Antisemitismus gekennzeichnet ist. Obwohl jüdenfeindliche Einstellungen seit Ende des Zweiten Weltkriegs bis in die neunziger Jahre im Großen und Ganzen kontinuierlich auf etwas mehr als 20% abgenommen haben und sich vor allem in bildungsfernen Schichten von Personengruppen mit ungünstiger Beschäftigungslage zu konzentrieren schienen, ist – ausweislich der Untersuchungen der Bielefelder Forschungsgruppe um Wilhelm Heitmeyer (vgl. Heitmeyer 2005: 224f.) – spätestens seit der Jahrtausendwende in Deutschland ein deutliches Anwachsen antisemitischer Einstellungen auch und gerade in gebildeten Mittelschichten aller politischer Couleur – von konservativ bis linksliberal – zu verzeichnen. Dabei wird den Juden vor allem vorgeworfen, den Deutschen immer wieder ihre Taten vorzuhalten.

In ganz anderer Weise verändert sich das Geschichtsbild der künftigen Staatsbürger, handele es sich nun um eingeborene ethnische Deutsche oder Nachkommen von Immigranten, aus denen sich mittelfristig – jedenfalls in den großen Städten – schon in zwei Jahrzehnten etwa 50% der Jugend rekrutieren wird. Während es bei den „ethnischen Deutschen“ der Geburtsjahrgänge ab 1990 mit Sicherheit nicht mehr die Eltern, immer weniger die Großeltern, sondern die Urgroßeltern waren, die den Nationalsozialismus entweder nur erlebten oder auch aktiv mittrugen, lassen sich bei Nachkommen von Immigranten, zumal aus dem mediterranen Raum, überhaupt keine familiengeschichtlichen Verbindungen zum Schicksal der europäischen Juden mehr vorfinden.

In welcher Weise sich die kurzfristig weder in den tonangebenden Mittelschichten noch in der nachrückenden Jugend veränderbaren Einstellungen – bei anhaltender, mit deutlichen Entsolidarisierungseffekten einhergehender sozialer Krise – auf das Geschichtsbild der deutschen Bevölkerung auswirken und zu einer Wiederbelebung nationalistischer Haltungen führen werden, ist derzeit offen. Umso drängender stellt sich die Aufgabe, die Rahmenbedingungen einer der Würde des Menschen und der Demokratie verpflichteten nationalen Gedenkkultur zu ermessen, die vor der Aufgabe steht, jene beiden – der historischen Sache nach ebenso zusammengehörigen wie ihrer moralischen Bedeutung nach so unterschiedlichen – Leidensspuren, der Massenvernichtung der europäischen Juden hier und der Folgen von Krieg und Vertreibung dort, so in das kollektive Gedächtnis aufzunehmen, dass daraus motivationsbildende Kräfte für eine auch in Zeiten der Krise stabile Demokratie erwachsen. Dazu gehört indes in erster Linie, das Gedenken an beide Leidensspuren aus seinem legitimen, ethnischen Kontext zu lösen – und das heißt: die politisch historische Verantwortung, die ja anderes ist als bloße Haftung, sowohl für das histo-

rische Erbe der Massenvernichtung als auch für das Erbe von Krieg, Flucht und Vertreibung grundsätzlich allen Bürgerinnen und Bürgern anzuspüren. Für eine zukünftige politische Kultur des Gedenkens wird es zwar immer noch eine Rolle spielen, ob die jungen Staatsbürger einer verfolgten Minderheit, etwa Juden oder Roma angehören oder der durch Krieg und Vertreibung drangsalierten Mehrheitsbevölkerung entstammen – am Ende sollte jedoch eine Haltung stehen, die von allen übernommen werden kann: auch und gerade jene, die mit Holocaust und Krieg vermeintlich nichts zu tun haben, weil ihre Großeltern in Portugal, Marokko oder der östlichen Türkei lebten.

Historisch-politische Verantwortung in demokratischer Perspektive, der Würde des Menschen verpflichtet, besteht gerade darin, dass der ethnisch kurzgeschlossene Herkunftsbezug zwar nicht aufgegeben, aber doch aufgehoben wird, und zwar so, dass die diversen historischen Erinnerungen zum kollektiven Gedächtnis einer in sich pluralistischen, ganz unterschiedlich komponierten Nation von StaatsbürgerInnen wird, die sich bewusst dafür entschieden haben, ihr Leben in einem Staat zu führen, der während zwölf Jahren zum Schrecken und Unglück nicht nur für Europa und die Welt, sondern auch zum millionenfachen Verhängnis seiner eigenen Bürger und ihrer Nachkommen wurde. Über die Größe der Schwierigkeit, eine solche Erinnerung für die Zukunft zu etablieren, dürfen wir uns indes keiner Illusion hingeben.

Literatur

- Brumlik, Micha (2005): *Wer Sturm sät... Die Vertreibung der Deutschen*, Berlin: Aufbau.
- Fest, Joachim (2005): »Die Deutschen sind ein wunderbarer Sündenbock«. Interview mit der Berliner Zeitung vom 9.4.2005.
- Forte, Dieter (2003): »Tagundnachtgleiche«. In: ders., *Das Haus auf meinen Schultern. Romantrilogie*, Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Frantzen, Günter (2003): »Wie die deutsche Linke ihre Geschichte entsorgt«. *Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte*, 12.
- Freud, Sigmund (1999): »Das Unheimliche«. In: ders., *Gesammelte Werke*, Bd. XII, Frankfurt/M.: Fischer, S. 227-268.
- Giordano, Ralph (2000): *Die Zweite Schuld, oder Von der Last Deutscher zu sein*, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Glotz, Peter (2003): »Editorial«. *Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte*, 12.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2005): *Deutsche Zustände. Folge 3*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Meckel, Christoph (2005a): *Suchbild. Meine Mutter*, Frankfurt/M.: Fischer.

- Meckel, Christoph (2005b): Suchbild. Über meinen Vater, Frankfurt/M.: Fischer.
- Nolte, Ernst (1986): »Vergangenheit, die nicht vergehen will. Eine Rede, die geschrieben, aber nicht gehalten werden konnte«. FAZ vom 6.6.1986.
- Ortheil, Hanns-Josef (1999): Abschied von den Kriegsteilnehmern, München/Zürich: Piper.
- Pollack, Martin (2004): Der Tote im Bunker, Wien: Zsolnay.
- Timm, Uwe (2003): Am Beispiel meines Bruders, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Wackwitz, Stefan (2003): Ein unsichtbares Land. Familienroman, Frankfurt/M.: S. Fischer.

DEVIANZ UND DELINQUENZ: MARTIN Z. SCHRÖDER ERLÄUTERT *ALLGEMEINE GESCHÄFTSBEDINGUNGEN*

MARKUS RIEGER-LADICH

Für Manuel und Stojanka

Es ist eine ungewöhnliche, aber gleichwohl treffende Metapher, die Pierre Bourdieu am Ende eines kurzen Aufsatzes einführt, um die unkritische Rede-weise jener zu illustrieren, die den Begriff der Biographie als unproblematische und vergleichsweise voraussetzungsarme Kategorie des *common sense* betrachten. Unter dem Titel *Die biographische Illusion* führt Bourdieu aus: „Der Versuch, ein Leben als eine einmalige und sich selbst genügende Abfolge von Ereignissen zu verstehen, deren einziger Zusammenhang in der Verbindung mit einem ‚Subjekt‘ besteht, dessen Konstanz nur die eines Eigennamens sein dürfte, ist ungefähr so absurd wie der Versuch, eine Fahrt mit der U-Bahn zu erklären, ohne die Struktur des Netzes zu berücksichtigen, das heißt, die Matrix der objektiven Relationen zwischen den verschiedenen Stationen“ (Bourdieu 1998a: 82). Die einzelnen Ereignisse eines Lebens sind nicht nur zu disparat und zu heterogen, um sich den primitiven Erzählmustern des „Schon sehr früh begann A sich für B zu interessieren...“ problemlos zu fügen; auch deren Gegenstand erweist sich bei näherer Hinsicht nicht als jenes handlungsmächtige Subjekt, das als souveräner Autor seiner eigenen Lebensgeschichte auftritt: Erst wenn – so ließe sich Bourdieus Intervention paraphrasieren – eine relationale Betrachtungsweise praktiziert wird, die das Handeln eines Akteurs in strikter Abhängigkeit von dessen tatsächlichen Spielräumen zu bestimmen sucht, lässt sich ein Blick auf die unterschiedlichen Formen der Lebensführung einüben, der weder eine Verklärung des Subjekts betreibt noch eine Hypostasierung der gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Bourdieu 1993; Rieger-Ladich 2002: 286ff.). Die charakteristische Verkettung biographischer Ereignisse erschließt sich folglich erst dann, wenn jene Position genau markiert ist, die ein Akteur innerhalb des sozialen Raums einnimmt, wenn die Gesetze, die dessen Transformationen zugrunde liegen, berücksichtigt, die komplizierten Passungsprozesse von Feld und Habitus in den Blick genommen und individuelle Lernprozesse in Rechnung gestellt werden – wenn also das komplizierte

Streckennetz der U-Bahn bekannt ist und damit das Wissen um die einzelnen Haltestellen, die unterschiedlichen Knotenpunkte, etwaige Querverbindungen und Anschlussmöglichkeiten.

Dass der Hinweis auf die besonderen Vorzüge eines relationalen Denkstils nichts von seiner Aktualität und Dringlichkeit eingebüßt hat, wird deutlich, wenn man die Literatur zu sondieren beginnt, die gegenwärtig das Phänomen ‚Jugend‘ aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive behandelt: Nachdem Mitte der 1990er Jahre bereits Klaus Gilgenmann für eine systemtheoretisch inspirierte Umschrift des Sozialisationsbegriffs geworben (vgl. Gilgenmann 1996) und Dieter Lenzen kurz darauf für die pädagogische Eingemeindung der Begriffs-Trias Selbstorganisation – Autopoiesis – Emergenz plädiert hatte (vgl. Lenzen 1997), scheint es, als erlangten nun auch innerhalb der Sozialisationsforschung jene theoretischen Ansätze immer mehr Einfluss, die das Präfix *Selbst-* im Namen tragen (vgl. Groppe 2003). Jürgen Zinnecker etwa spricht sich in seinem vielzitierten Aufsatz *Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept* ausdrücklich für eine „konzeptuelle Erneuerung des Paradigmas der Sozialisation“ aus (Zinnecker 2000: 273):

Nachdem die klassischen Sozialisationsagenturen (Familie, Nachbarschaft, Schule etc.) zunehmend an Einfluss verlören und an deren Stelle immer häufiger solche träten, die für Kinder und Jugendliche neue Formen der Selbstbeteiligung bereithielten, müsse die Rolle des Adressaten nicht nur neu vermessen, sondern auch deutlich aufgewertet werden. Darüber hinaus werde es in der Folge der verstärkten Selbstsozialisation, die zur Verbreitung neuer Formen der Lebensführung geführt habe, unumgänglich, endlich die antiquierte Rede von den Opfern der Fremdsozialisation zu überwinden: „Statt auf die moralischen Sozialisationsinstanzen der Milieus im Nahraum eingeschworen zu werden, sind Kinder und Jugendliche angehalten, sich – möglichst unabhängig von den Herkunftsmilieus – selbst in solchen soziokulturellen Milieus zu verankern, die für ihren künftigen Status bedeutsam sind“ (Zinnecker 2000: 277). Zu ähnlichen Schlüssen kommen Klaus Hurrelmann und Jürgen Mansel in einem aktuellen Beitrag, der dem Verhältnis von *Jugendforschung und Sozialisationstheorie* gewidmet ist. In Zeiten, in denen die traditionellen Sozialisationsagenturen systematisch entwertet würden und die Strukturierung der Persönlichkeit immer seltener außengeleitet erfolge, erwiesen sich die Angehörigen fortgeschrittener Gesellschaften als überaus geschickte Manager ihrer Biographie, indem sie klug und vorausschauend die „Weichen ihrer Lebensführung“ selbst stellten (Mansel/Hurrelmann 2003: 77): So kristallisiere sich gegenwärtig eine Form der „Selbstorganisation“ – dies das Pendant zur Selbstsozialisation – heraus, die auch den Hindernissen und Widerständen im alltäglichen Handeln noch gewachsen scheint: „Die letztendliche Formung über den gesamten Lebenslauf hinweg verbleibt aber“ – so versichern die Autoren –

„das Resultat der Aktivitäten des handelnden Subjekts“ (Mansel/Hurrelmann 2003: 84).¹

Nimmt man diese Beiträge nun vor dem Hintergrund der eingangs referierten Kritik an der Verwendung des Begriffs ‚Biographie‘ in den Blick, lässt sich der Verdacht kaum zurückweisen, dass nicht wenige Akteure, die den Diskurs um Selbstsozialisation und Selbstorganisation gegenwärtig prägen, genau jener „biographischen Illusion“ erliegen, vor der Pierre Bourdieu schon vor mehr als zehn Jahren eindrücklich gewarnt hat. Zieht man neuere bildungssoziologische Studien – etwa jene über die Bedeutung und die Formen der Weitergabe kulturellen Kapitals (vgl. Rössel/Beckert-Zieglschmid 2002; Brake/Büchner 2003; Engler/Krais 2004; Jungbauer-Gans 2004; Steinbach/Nauck 2004) – heran, so erscheint die Rede von der vertikalen Beweglichkeit, dem Zuwachs der Handlungsfähigkeit, dem Rückgang der Fremdsozialisation und der Erschließung neuer biographischer Freiräume freilich in einem etwas eigentümlichen Licht: Vieles spricht dafür, diese Beschwörungsformeln, zu denen das Präfix *Selbst-*gegenwärtig offensichtlich verleitet, mit einem sozialen Index zu versehen und sie für ein hochprivilegiertes Segment des sozialen Raums zu reservieren (vgl. Schultheis 2004). Michael Rutschky, der mit dem Titel eines Essays *Alles noch offen. Jugend als Utopie und Roman* (2002) ein treffendes Stichwort für die Charakterisierung dieser spezifischen Form der Lebensführung gefunden hat, weist ausdrücklich auf diesen sozial-räumlichen Index hin: Es ist in erster Linie die bürgerliche Mittelschicht – also der Kreis jener, die beträchtliches kulturelles Kapital akkumuliert haben, die mit ökonomischen Ressourcen großzügig ausgestattet sind und über Kontakte zur Gruppe der gesellschaftlichen Entscheidungsträger verfügen –, die alle erdenklichen Anstrengungen unternimmt, um den eigenen Nachwuchs in die Lage zu versetzen, sich tatsächlich als Held des eigenen Lebensromans zu erleben bzw. – so Hurrelmann und Mansel mit einer charakteristischen Wendung – die „vorhandene[n] Entwicklungspotentiale auszuschöpfen und die Kompetenzentwicklung zu optimieren“ (2003: 88).

Damit ist der Rahmen der nachfolgenden Überlegungen skizziert und die Fragestellung aufgeworfen, die meine Lektüre des Romans *Allgemeine Geschäftsbedingungen* von Martin Z. Schröder leiten wird: Führt die wiederholt unterstellte Entwertung der klassischen Sozialisationsagenturen tatsächlich zu einem markanten Rückgang der Fremdsozialisation? Lässt sich begründet davon sprechen, dass dieser Entwicklung neue, ungleich freiere und emanzi-

1 Vgl. hierzu etwa auch die Beiträge von Matthias Grundmann (2004) und Matthias Junge (2004). Dass innerhalb der hier angedeuteten Debatte um Selbstsozialisation freilich häufig nur eine sehr beschränkte Auswahl jener theoretischen Instrumente getroffen wird, die das sozialisationstheoretische Paradigma zur Verfügung stellt, wird deutlich, wenn man sich über dieses – etwa im Rückgriff auf Alfred Schäfers luzide Studie *Vermittlung und Alterität. Zur Problematik von Sozialisationstheorien* – einen Überblick zu verschaffen sucht (vgl. Schäfer 2000).

piertere Formen der Lebensführung korrespondieren? Gibt es Indizien, die darauf hinweisen, dass der apostrophierte souveräne Umgang mit der eigenen Biographie auch in jenen Segmenten des sozialen Raums praktiziert wird, deren Angehörige nur über eine vergleichsweise dünne Kapitaldecke verfügen? Genauer: Kann die zunehmende Verfügungsgewalt über die eigenen Lebensumstände auch bei jenen beobachtet werden, die kaum über Bildungstitel verfügen, deren finanzielle Situation nicht selten angespannt ist und die keine Kontakte zur Gruppe derer unterhalten, die durch ihr Expertenwissen wertvolle Hinweise auf erfolgsversprechende Anlagestrategien geben können, um das eigene Kapital gegenüber den unsicheren Wechselkursen zu schützen?

Verknüpft mit der Lektüre des Romans von Martin Z. Schröder ist die Hoffnung, auf diese Weise der Gefahr der verdeckten „Komplizenschaft“ zu entgehen (Bourdieu 1998a: 76), die sich – nach Bourdieu – zwischen Interviewer und Interviewten fast zwangsläufig einstellt: Weil der Interviewer an narrativen Mustern interessiert ist, weil er in den Antworten eine logische Struktur zu erkennen sucht, einen „roten Faden“ oder gar eine „Moral“ des Erzählten aufzuspüren unternimmt, wird er – meist, ohne dies gezielt zu betreiben – gleichsam zum heimlichen Verbündeten des Interviewten und verstärkt auf diese Weise noch dessen latente Neigung zur Sinnstiftung (vgl. Koller 1993; Larmore 2002). Die besondere Chance des modernen Romans besteht nun darin, dass er – im Unterschied zum Interview – von diesen Zwängen weitgehend frei ist und daher andere Möglichkeiten der Repräsentation eröffnet: Er ist – wenigstens in seinen avancierten Formen – nicht in gleicher Weise für die Versuchungen der Kohärenzsicherung empfänglich und keinem Sinnpostulat verpflichtet. Er vermag es daher, das Disparate in aller Schärfe zu schildern, das Unzusammenhängende in seiner Sperrigkeit darzustellen und den Mangel an Erklärungsmustern ungeschönt abzubilden.²

Sucht man den besonderen Charakter von Schröders Roman *Allgemeine Geschäftsbedingungen* zu bestimmen, springen Parallelen zu einem Roman ins Auge, die vielleicht für eine erste Annäherung hilfreich sein können. Gustave Flauberts Roman *L'éducation sentimentale* (1996) gleicht einem hochinteressanten soziologischen Experiment: Geschildert werden die unterschiedlichen Wege einer Gruppe junger Männer, die in den Jahren um 1840 nach Paris kommen, um ihr Studium aufzunehmen, und eine berufliche und gesellschaftliche Karriere vor Augen haben. Mit unterschiedlichen Kapitalprofilen ausge-

2 Die Absage an die Zumutung der Repräsentation wurde besonders scharf von Roland Barthes formuliert. In *Die Lust am Text* widerspricht er den Geboten des Realismus und unterläuft die etablierte literaturwissenschaftliche Semantik: „Auf der Bühne des Textes keine Rampe: hinter dem Text kein Aktivum (der Schriftsteller) und vor ihm kein Passivum (der Leser); kein Subjekt und Objekt. Der Text macht das grammatikalische Verhalten ungültig: er ist das undifferenzierte Auge, von dem ein exaltierter Autor spricht (Angelus Silesius): Das Auge, durch das ich Gott sehe, ist dasselbe Auge, durch das er mich sieht“ (Barthes 1996: 25).

stattet, geraten sie schnell in ein kompliziertes Machtfeld, das – aufgespannt zwischen den Polen Kunst, Ökonomie und Politik – von Regeln organisiert ist, die für Außenstehende sowie Novizen nur schwer durchschaubar sind, und von Gruppen kontrolliert wird, die ihre Reproduktion durch Kooptationsverfahren sicherstellen. Wie unter einem Brennglas lässt sich hier beobachten, wie die einzelnen Akteure – Frédéric Moreau, Charles Deslauriers, Baptiste Martinon etc. – verzweifelte, und meist wenig erfolgreiche Versuche unternehmen, die eigene Position zu verbessern, Kontakte zu den einflussreichen Kreisen zu knüpfen, auf dem gesellschaftlichen Parkett zu reüssieren und – nicht zuletzt – den zahlreichen Intrigen zu entgehen (vgl. Bourdieu 1999: 19ff.).

Allgemeine Geschäftsbedingungen lässt sich nun als ein ähnlicher Versuchsaufbau interpretieren, der Antworten auf die oben formulierten Fragen zu geben verspricht: Geschildert werden unterschiedliche biographische Ereignisse im Leben einzelner Jugendlicher, deren Wege sich im Berlin der Gegenwart mehrfach kreuzen, und die sich nach je spezifischen Logiken verketteten sowie einen „Lebensweg“ anzubahnen scheinen. Über einen Zeitraum von neun Monaten hinweg und auf die Hauptfigur Savio Kuzszc konzentriert, werden die komplizierten Mechanismen beobachtet, die den Prozess des sozialen Alterns prägen und bestimmte Entwicklungsverläufe ungleich wahrscheinlicher als andere machen. Angesiedelt ist der Roman in jenem Segment des sozialen Raums, in dem ein qualifizierter Schulabschluss meist in unerreichbarer Ferne liegt und die Chancen, eine Lehrstelle zu erhalten, verschwindend gering sind. Der Lebensunterhalt muss daher auf andere Weise bestritten werden.

Der Roman setzt ein mit der detailgenauen Schilderung einer alltäglichen Szene, die geeignet ist, Savio vorzustellen und dessen Beziehungen zu zwei Personen aus seinem Umfeld zu illustrieren: „Könnte ich vielleicht eine Zigarette haben? Bitte?“ Savio ist höflich. Savio guckt den Mann von unten herauf an und zeigt blanke weiße Beißerchen. Ein geschmeidiger Schnorrer, ein kleiner Bursche mit hellbrauner Haut und dunkel gelockt. Er klemmt sich die Zigarette hinters Ohr und geht hinüber zum Kaufhaus. Milutin hat ein weißes Adidas-Shirt bestellt, Jenny braucht eine Jacke. Eine von den mit Daunen gefüllten, in Schwarz. Milu zahlt den halben Verkaufspreis; wie er Jenny abkassiert, weiß er noch nicht. Naturalien kriegt er auch gratis von ihr. Zuerst das edle Shirt, als Fingerübung“ (Schröder 2002: 7).³

3 Der besseren Lesbarkeit halber werden die Zitate des Romans *Allgemeine Geschäftsbedingungen* im Folgenden ohne Angabe von Autor und Jahresnamen – allein durch den Hinweis auf die Seitenzahl – nachgewiesen.

„Frechheit siegt“

Savio lebt als Neunzehnjähriger bei seiner Großmutter und ist in der Gestaltung des Tagesablaufs ungleich freier als jene seiner Altersgruppe, die entweder eine weiterführende Schule besuchen oder bereits einen Beruf ergriffen haben und Arbeitszeiten einzuhalten gezwungen sind. Auch wenn er nicht über die Voraussetzungen verfügt, die ihm einen Zugang zum Arbeitsmarkt und damit zu gesicherten Verdienstmöglichkeiten verschaffen würden, so hat Savio sich doch alternative Quellen des Gelderwerbs erschlossen. Neben den Kaufhausdiebstählen, die er längst mit bemerkenswerter Abgeklärtheit und professioneller Routine erledigt, profiliert er sich als Kleindealer und vertreibt an seine Freunde weiche Drogen. Ohne somit in den regulären Arbeitsmarkt inkludiert zu sein, gelingt es ihm doch fast mit spielerischer Leichtigkeit, sich regelmäßig jene Mittel zu verschaffen, die notwendig sind, um einen bestimmten Lebensstil zu pflegen: Gemeinsam mit Freunden verbringt er seine Tage meist jenseits der Unterscheidungen von Arbeitszeit und Freizeit, von Werktag und Wochenende. Typisch für diese Tage, die von gemeinsamem „Abhängen“, von gelegentlichen Kaufhausbesuchen, von ziellosen Streifzügen durch die Stadt, dem Besuch von Discotheken und kleineren Partys sowie dem Genuss von Rauschmitteln geprägt sind, ist, dass sie kaum eine zeitliche Strukturierung aufweisen.

In ähnlicher Weise trifft diese Beschreibung auch auf den Lebensstil von Milutin und Jenny zu. Auch wenn weder deren Herkunftsfamilien noch deren Bildungskarrieren näher geschildert werden, so wird doch deutlich, dass sie alle ein Leben im sozialen Niemandsland führen: Ohne über den Zugang zu wichtigen sozialen Feldern – wie dem Bildungswesen oder dem Arbeitsmarkt – dauerhaft inkludiert zu sein, arrangieren sie sich mit den Gegebenheiten und beweisen bei der Bewältigung alltäglicher Probleme immer wieder einen bemerkenswerten Erfindungsreichtum. Momente des Protests oder der Auflehnung lassen sich kaum beobachten. Gleichwohl vermag Savio, der nicht unbedingt zu einer abstrakten Erörterung seiner Situation neigt, einen gewagten Diebstahl durchaus als kleinen Triumph zu genießen: Nicht ohne Stolz kommentiert er den Diebstahl eines Computers, den er in einem gut besuchten Fachgeschäft in einem mitgebrachten Karton – gleichsam unter den Augen des Personals – entwendet, seinem Freund Milutin gegenüber mit dem knappen Motto: „Frechheit siegt.“ (19)

Charakteristisch für Savios Form der Lebensführung ist das eigentümliche Zusammenfallen der drei Zeitmodi. Noch weniger als die Vergangenheit erscheint die Zukunft als bedeutsame Größe. Savio überschreitet kaum einmal den engen Horizont der Gegenwart: Obwohl er über ausreichende Zeit verfügt, verschwendet er keine Gedanken an seine Zukunft, verwendet er keine Energie auf die Entwicklung konkreter Berufspläne. Er ist so der Gegenentwurf zum

aufstrebenden (Klein-)Bürger, der der Zukunft die Gegenwart opfert, einen asketischen Lebensstil praktiziert und die Vision eines künftigen, besseren Lebens bewohnt (vgl. Bourdieu 1992: 549ff.). Savio – diesen Versuchungen gegenüber völlig immun – praktiziert den Hedonismus derer, die über zu geringe Mittel verfügen, um Rücklagen anzulegen und die Zukunft zur Projektionsfläche von Sehnsüchten zu machen: Ansprüche und Möglichkeiten sind fein aufeinander abgestimmt, Bedürfnisse und Mittel zu deren Befriedigung befinden sich in einem präzisen definierten Passungsverhältnis (vgl. Bourdieu 1993: 97ff.).

Das ziellose, ungerichtete Gleiten an den Rändern der Funktionssysteme, das ihm längst zur zweiten Natur geworden ist, findet ein jähes Ende, als er zu vorgerückter Stunde, verärgert und in leicht angetrunkenem Zustand, auf einen Jugendlichen trifft und diesen, nach der notorischen Bitte um eine Zigarette, plötzlich niederschlägt, die Herausgabe der Brieftasche erzwingt und dieser 20 DM entnimmt. Nur kurze Zeit darauf wird er in Polizeigewahrsam genommen und in die Jugendstrafanstalt Plötzensee eingewiesen, weil das Opfer – Robert, ein Oberstufenschüler – Savio fälschlich bezichtigt, ihn mit einer Pistole bedroht zu haben.

„Stückwerke aus Wahrheit, Scham und Lüge“

Es zeugt von einer besonderen Ironie, dass sich Savio zum ersten Mal mit der Forderung konfrontiert sieht, eine Biographie zu entwerfen, als er inhaftiert wird. Genau in jenem Moment, in dem er mit dem Freiheitsentzug den „denkbar härtesten Eingriff in die individuelle Lebensführung“ (Winkler 2003: 231) verkraften muss, sieht er sich genötigt, Ereignisse der Vergangenheit einer besonderen biographischen Rahmung zu unterziehen. Unproblematisch ist dies noch auf den Fluren der Haftanstalt: Im Wissen darum, dass die Geschichten, die hier zirkulieren, durchgängig „Stückwerke aus Wahrheit, Scham und Lüge“ sind, „erfindet er zum Knastgebrauch eine Rivalenstory: Ein Typ hat sich an seine ‚Chica‘ rangemacht, und er hat ihn ins Krankenhaus geschickt.“ (53, 57)

Ungleich schwieriger wird diese biographische Arbeit freilich, als Savio schon bald nach der Einweisung seiner Pflichtverteidigerin vorgestellt wird und er kurz darauf auch mit der Vertreterin der Jugendgerichtshilfe erstmals zusammentrifft: Beide weisen nachdrücklich darauf hin, dass die Einschätzung seiner künftigen Entwicklung durch den Richter und die Schöffen für den Ausgang des Prozesses von entscheidender Bedeutung sein werden. Diese würden im Laufe der Verhandlung und aufgrund der vorliegenden Unterlagen den weiteren Verlauf seiner persönlichen Entwicklung abzuschätzen suchen. Er, Savio, müsse ihnen daher glaubhaft versichern, dass sich sein Fehlverhal-

ten nicht wiederholen werde. Und so führt seine Pflichtverteidigerin, Renate Sperling, gegen Ende der Besprechung die Punkte auf, die er in der Zeit zwischen Entlassung und Verhandlung unbedingt beachten solle: „Wenn Sie bis [zur Verhandlung] [...] erstens nicht straffällig werden, zweitens sich vielleicht sogar schriftlich entschuldigen, drittens eine Arbeit oder Ausbildung finden und insgesamt zeigen, dass Ihre Tat ein einmaliger Fehltritt war und Sie sich künftig an die Gesetze halten werden, dann sieht es ganz gut aus.“ (93)

Obwohl es Savio in dieser Situation noch recht gut gelingt, die eigene Hilflosigkeit zu kaschieren und einen optimistischen Eindruck zu vermitteln, wird doch deutlich, dass er mit der Chance, eine Lehrstelle zu erlangen, nicht ernsthaft rechnet. Sein zögerlicher Hinweis auf einen Ausbildungsberuf, den er – aufgefordert, eine berufliche Perspektive anzudeuten – schließlich gibt, ist zweifellos der symbolischen Gewalt geschuldet, die kaum verhüllt zum Ausdruck kommt (vgl. Bourdieu 1997). In einer Kommunikationsform, die von extremen Asymmetrien geprägt ist und in ihrer Rahmung traditionelle Geständnispraktiken zu zitieren scheint (vgl. Hahn 2003), sieht sich Savio mit der unmöglichen Aufgabe konfrontiert, eine biographische Perspektive zu entwickeln, die zwar jeder vernünftigen Grundlage entbehrt, die aber gleichwohl nicht als haltlose Erzählung erkennbar sein darf. Sein vorsichtiger Einwand, der einen ausgeprägten Realitätssinn verrät, dass er über keinen Schulabschluss verfüge, wird daher von der Vertreterin der Jugendgerichtshilfe stillschweigend übergangen; statt dessen appelliert sie unverhohlen an seine Einbildungskraft und scheint zu unterstellen, dass dem bloßen Benennen von Berufswünschen offensichtlich eine besondere performative Kraft innewohnt. Der Aufforderung, der eigenen Phantasie freien Lauf zu lassen und somit die Zukunft endlich als Medium neuer Chancen zu begreifen, begegnet Savio jedoch in einer Weise, die ihn von den formulierten Erwartungen etwas entlastet und ihm zumindest einen gewissen Zeitgewinn verschafft: Mit dem Hinweis auf die Möglichkeit einer Ausbildung zum Kfz-Schlosser genügt er zum einen der Logik des vorgegebenen Sprachspiels, das er kaum in offener Form kritisieren kann; zum anderen greift er damit recht geschickt in das Attributionspiel ein, das den Verantwortlichen für seine Misere zu bestimmen versucht. Weil eine große Zahl von – ungleich besser qualifizierten – Jugendlichen den genannten Ausbildungsberuf ebenfalls anstreben, erzeugt er gleichsam beiläufig einen Schicksalseffekt, der ihn – für einen kurzen Augenblick – fast als Opfer unglücklicher Umstände erscheinen lässt. Nicht weniger wichtig ist freilich der zeitliche Aufschub, den er auf diese Weise erwirkt. Diese Strategie kommt schließlich auch der Vertreterin der Jugendgerichtshilfe, Julia Kampnagel, entgegen und so greift sie dankbar auf ein Muster der Problemverarbeitung zurück, das auch innerhalb des Erziehungssystems gerne bemüht wird: Die Lösung soll über eine zeitliche Bearbeitung des Problems erreicht werden (vgl. Oelkers 2001: 207ff.).

„Irgendwie überlegen“

Es überrascht kaum, dass sich Savio in der Folgezeit nicht durch gesteigertes Engagement profiliert. Auch als er nach sechs Wochen aus der Untersuchungshaft vorläufig entlassen wird, führt dies nicht zur verstärkten Suche nach Möglichkeiten der Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Als er über die Möglichkeit informiert wird, eine eigene Wohnung zu beziehen, für deren Kosten das Sozialamt aufkomme, signalisiert Savio sofort sein Interesse: Da ihm eine eigene Wohnung reizvoll erscheint, willigt er ein, die daran geknüpften Auflagen zu erfüllen. Doch auch die Mitarbeiter des Vereins für Straftatlassenenhilfe, der ein Wohnprojekt betreibt, suchen nach Anhaltspunkten für eine Einschätzung seiner weiteren Entwicklung: „Was haben Sie denn jetzt vor?“ ‚Ausbildung und so.‘ ‚Geht’s ein bisschen präziser?‘ ‚Ich mach ne Ausbildung.‘ ‚Haben Sie eine Lehrstelle?‘ ‚Besorg ich mir.‘ ‚Wo?‘ ‚Ich geh morgen zum Arbeitsamt.‘“ (146f.)

Das leichthin gegebene Versprechen, das Arbeitsamt aufzusuchen und sich dort einen Überblick über mögliche Fördermaßnahmen zu verschaffen, löst er erst ein, als er in der Folge eines nächtlichen Traums vielleicht zum ersten Mal aus eigenem Antrieb die Frage nach seiner Zukunft aufwirft: „Der dumpf riechende Kamillenteetee versetzt ihn in eine grüblerische Stimmung. Was mache ich eigentlich in zehn Jahren, fragt er sich, seine Hände betrachtend, die ein sehniges Zelt um die Tasse spannen und ihn an die Segel eines Flughundes erinnern.“ (153) Und obwohl er den unvermittelt gefassten Entschluss tatsächlich verwirklicht, sich im Arbeitsamt registrieren und beraten lässt, führt der Impuls doch nicht zu einer dauerhaften Verhaltensänderung. Schon bald stellen sich die eingespielten Routinen wieder ein: In der Folge „dämmt Savios Leben binnen weniger Tage wieder in die alten Bahnen hinüber, es gibt ‚Einkaufsbestellungen‘, und in den Nächten zieht er von Klub zu Klub, hört Musik, steht, in den O-Beinen wippend, herum, trinkt, hat ein Tête-à-tête, tauscht feuchte Küsse. Das Wohnprojekt gerät in Vergessenheit [...]“. (157f.)

Einen zweiten Anlauf unternimmt Savio in der Folge einer Begegnung mit seinem Freund Milutin, den er bald nach der Haftentlassung trifft. Milutin, der zwischenzeitlich eine Lehre als Kfz-Mechaniker begonnen hat, tritt ihm in einer völlig neuen, durchweg imponierenden Weise gegenüber: Er strahlt ein beeindruckendes Selbstwertgefühl aus und scheint mit jeder Geste die Zuversicht zu signalisieren, dass es ihm nun gelingen wird, alle Versäumnisse seiner wenig erfolgreichen Schullaufbahn – er hat wie Savio die Schule ohne einen Abschluss verlassen – nachzuholen und sich einen Zugang zum Arbeitsmarkt zu verschaffen. Es ist der unverhohlene Stolz über diese Aussicht und das Vertrauen, dass er die unverhofft erhaltene Chance – nachdem er bei zwei Vorkursen zu Lehrberufen gescheitert war, setzte sich das Jugendamt dafür ein, dass er einen Platz in einer überbetrieblichen Ausbildungswerkstatt und

somit die Möglichkeit erhält, durch eine intensivierte Form der Betreuung parallel zur Ausbildung den Hauptschulabschluss nachzuholen – unbedingt nutzen wird, die sich in seiner neuen Haltung ausdrückt. Noch in der Körpersprache schlägt sich das gesteigerte Selbstwertgefühl nieder: „Milutin scheint verwandelt. Wie selbstbewusst er spricht, denkt Savio, und wie lässig er sich zurücklehnt und lächelt, mit, ist das möglich, neuen Fältchen an den Augen – irgendwie überlegen.“ (158)

„Ein falsches Signal“

Beflügelt von dem überraschenden Erfolg des Freundes, vereinbart Savio einen Termin mit seiner Pflichtverteidigerin und entwickelt eine Strategie, um das Sozialamt von der Dringlichkeit einer eigenen Wohnung zu überzeugen. Nachdem er dem Sozialamt einen Besuch abstattet und die Sachbearbeiterin zur Zustimmung hat bewegen können, sucht er auch den Verein für Straftatlassenenhilfe wieder auf. Obwohl er dort unangemeldet erscheint, ist doch bereits eine Wohnung gefunden und kann deren Übergabe vereinbart werden. Ernüchtert reagiert Savio, als ihm die Sozialwohnung übergeben wird: Zweckmäßig eingerichtet und mit den notwendigen Einrichtungsgegenständen ausgestattet, erscheint sie ihm eigentümlich „kalt“ und „öde“ (167). Der Stolz, den er an den Statusgewinn geknüpft hatte, mag sich angesichts der kargen Ausstattung nicht so recht einstellen. Auch die Einladung, eigene Poster aufzuhängen, die eine Sozialarbeiterin des Vereins ausspricht – in einer Wohnung, so merkt sie an, solle sich doch „Persönlichkeit spiegeln“ (163) –, vermag ihn kaum zu begeistern. Und doch erledigt er in den nächsten Tagen nicht nur zahlreiche Behördengänge, sondern sucht auch eine Ausbildungswerkstatt für den Beruf des Malers und Lackierers auf, bei der er – die Bewilligung durch das Jugendamt vorausgesetzt und unterstützt von Nachhilfelehrern – seinen Schulabschluss nachholen könnte.

In den folgenden Wochen erscheint Savio pünktlich und zuverlässig zu den vereinbarten Terminen. Weil die Kontrollbesuche in seiner Wohnung schon bald nachlassen, bleibt unbemerkt, dass er diese nie bezogen hat und weiterhin bei seiner Großmutter wohnt. Und obwohl er den geregelten Tagesablauf als ärgerliche Einschränkung erlebt, lässt sich nun auch bei ihm eine deutliche Veränderung feststellen: An die Stelle der Zukunftslosigkeit ist ein hoffnungsvolles Warten getreten, das eine Richtung und eine zeitliche Orientierung kennt. Beschwingt von der Aussicht auf eine berufliche Zukunft, beginnt er das Imaginäre zu bewohnen (vgl. Rutschky 1998). So wird das Warten auf die Entscheidung denn auch immer wieder von Tagträumen unterbrochen, in denen er „in einem beklecksten Overall durch die Straßen“ (173) marschiert.

Weil Savio Briefe von Behörden grundsätzlich nicht öffnet, erfährt er von der Ablehnung des Antrags erst in einem Gespräch mit der Sozialarbeiterin Claudia Aghte. Bereits eine Woche zuvor hatte eine Mitarbeiterin des Jugendamtes den Ablehnungsbescheid in einem Telefonat erläutert: „Ich muss Ihnen leider sagen, dass wir an den Erfolg von Savio Kuszcz nicht so recht glauben. Sehen Sie mal, er ist doch aus dem Prozeß eines regelmäßigen Lebens wirklich lange raus. Sie kennen doch die Voraussetzungen, die man für eine Lehre mitbringen muss. Über Jahre jeden Morgen pünktlich am Arbeitsplatz sein. Hausaufgaben erledigen und so weiter [...]. Das sind an den Savio Kuszcz so hohe Erwartungen, die kann er doch von einem Tag zum anderen nicht erfüllen. Bei allem guten Willen, wir müssen ganz einfach an die Kosten denken. Und dann gibt es da ja noch die offene Strafsache. Kaum ist er aus der Untersuchungshaft raus, schwupp, geben wir ihm unsere teuerste Ausbildung. Das ist ein falsches Signal, pädagogisch, aber auch gesellschaftlich.“ (170)

„Schwierigkeiten mit der Sozialprognose“

Einige Monate später – Savio hat in der Zwischenzeit den Kontakt zum Wohnprojekt abgebrochen – kündigt der Verein für Straftatlassenenhilfe den Mietvertrag. Betroffen wird die Entscheidung in einer Mitarbeiterbesprechung, in der diese Maßnahme kontrovers diskutiert wird. So macht Jürgen Sottnick, der Teamleiter des Wohnprojekts, seine Bedenken geltend, ob Savio Kuszcz ein geeigneter Klient für ihre Einrichtung sei. Zwar zähle es zu ihren Aufgaben, das „individuelle Sosein“ der Klienten herauszuarbeiten und „in Einklang mit der Gemeinschaft“ zu bringen (177), aber er sehe hier nicht einmal die Minimalvoraussetzungen erfüllt. Auch den Einwand einer Kollegin, dass dessen Unfähigkeit, seine Probleme eigenständig zu lösen, doch charakteristisch für ihre Klientel sei, lässt er nicht gelten: „Jürgen hebt abwehrend die Hand. ‚Bei uns muß er wenigstens soweit sein, dass er die Probleme angehen will. [...] Wie sollen wir denn mit einem Klienten arbeiten, der gar nicht kooperieren will, der gar nicht einsieht, dass er ein Problem hat, der meint, alles löse sich von selbst [...]. Das erfordert einen Ganztagsjob, da ist doch grundlegende Erziehungsarbeit zu leisten, da muss man bei Null anfangen.‘“ (178)

Zwar wird deutlich, dass es den beiden Kolleginnen nicht leicht fällt, diese Entscheidung mitzutragen, aber letztlich versagen sie Jürgen Sottnick nicht ihre Zustimmung: Brigitte Wispers fürchtet, dass ihr die Betreuung angesonnen werden könnte und sie damit die Verantwortung für immer mehr ‚Problemfälle‘ übernehmen müsse; Claudia Aghte wiederum ist gekränkt, weil Savio ihr Engagement offensichtlich nicht zu würdigen wusste und sie wiederholt habe auflaufen lassen. Beschlossen wird die Diskussion letztlich durch einen Beitrag Sottnicks, dessen performativer Charakter kaum zu übersehen

ist: „Ich sehe die Kündigung des Vertrages als letzten Schritt. Damit machen wir die Wirklichkeit nur offiziell.“ (179).

Als es schließlich – neun Monate, nachdem sich die Wege Savios und Roberts zum ersten Mal kreuzten – vor dem Jugendgericht in Berlin-Moabit zur Verhandlung kommt, werden erneut Elemente einer vielversprechenden biographischen Erzählung nachgefragt. Savios Probleme, dieser Erwartungshaltung in angemessener Weise zu entsprechen, werden dadurch noch größer, dass ihm die Eigenheiten des juristischen Diskurses nicht geläufig sind. Doch obwohl es Savio nicht so recht zu gelingen scheint, jene Antworten zu geben, die den Richter von der Ernsthaftigkeit seiner Bemühungen zu überzeugen geeignet wären, nimmt der Verlauf der Verhandlungen eine günstige Wendung, als deutlich wird, dass es sich bei Roberts Hinweis auf eine Pistole um eine Schutzbehauptung handelt und dieser schließlich einräumt, deren Existenz nicht bezeugen zu können. In der Folge ergreift Savio die Gelegenheit, sich bei Robert zu entschuldigen, und beteuert, dass die Anwendung von Gewalt nicht sein „Stil“ und er „eigentlich ehr ein friedlicher Typ“ sei (191). Kurz darauf erhält der Vertreter der Jugendgerichtshilfe das Wort. Dieser empfiehlt – mit Blick auf die prekäre biographische Phase, in der sich der Angeklagte befindet – die Teilnahme an einem Sozialen Training, womöglich auch an einem Anti-aggressionskurs zur Auflage zu machen: „Savio Kuszcz ist nicht vorbestraft und bisher nicht durch normabweichendes Verhalten in Erscheinung getreten. Schwierigkeiten haben wir allerdings mit der Sozialprognose. Der Heranwachsende befindet sich in einem zu großen Freiraum, er verfolgt kein berufliches Ziel. Man kann schlecht beurteilen, wie er sich künftig verhalten wird, ich meine, ob man es hier mit dem Beginn einer kriminellen Karriere zu tun hat oder mit einem einmaligen Vorfall. Viel spricht für letzteres. Im Wesentlichen hängt dies jedoch davon ab, ob er eine Ausbildungsmöglichkeit findet. Wie schwierig das ist, wissen wir alle.“ (204)

Obwohl die Schöffen in der anschließenden Besprechung auf ein strenges Urteil und harte Strafmaßnahmen drängen, gelingt es dem Richter, diese von der Anwendung des Jugendstrafrechts zu überzeugen.⁴ Das Schöffengericht folgt den Ausführungen des Vertreters der Jugendgerichtshilfe und spricht Savio Kuszcz schließlich der räuberischen Erpressung in Tateinheit mit Körperverletzung schuldig. Beschlossen wird die Verhandlung durch einen letzten Appell, mit dem sich der Richter an Savio wendet: „Ob sich diese Gutmütigkeit, die Sie hier erfahren, auszahlen wird, liegt bei Ihnen. Sollten Sie sich noch einmal etwas zuschulden kommen lassen, könnten Sie mit dieser Nachsicht nicht mehr rechnen. [...] Kümmern Sie sich deshalb um eine Lehrstelle.

4 Eine erhellende Gegenüberstellung von Erziehungs- und Rechtssystem hat jüngst Klaus Prange unternommen. Von besonderem Interesse ist dabei, dass er die Gemeinsamkeiten und Differenzen der beiden Funktionssysteme im Umgang mit deviantem Verhalten präzise herausarbeitet (vgl. Prange 2005).

Ändern Sie ihren Lebenswandel. Für jeden von uns gibt es so etwas wie Allgemeine Geschäftsbedingungen [...].“ (216)

Und doch kehrt Savio Kuszczyk schon bald wieder an jenen Ort zurück, an dem er zu einer Bewährungsstrafe verurteilt wurde. Der Körperverletzung und des Handels mit Haschisch beschuldigt, durchquert er den weitläufigen Gebäudekomplex und findet sich kurz darauf mit anderen Straftätern in der Zugangszelle der Untersuchungshaftanstalt Berlin-Moabit wieder.

Interpretiert man nun Martin Z. Schröders Roman *Allgemeine Geschäftsbedingungen* – wie eingangs erläutert – als ein literarisches Experiment, das innerhalb eines besonderen Segments des sozialen Raums jenen Mechanismen auf die Spur zu kommen sucht, die charakteristische Verkettungen biographischer Ereignisse erzeugen, lassen sich eine ganze Reihe von Beobachtungen machen, die es nahe legen, der emphatischen Rede von Selbstsozialisation und Selbstorganisation doch mit einiger Skepsis zu begegnen. Gebündelt werden diese Beobachtungen von dem Versuch, die Frage zu beantworten, wie das sanfte Abgleiten Savio Kuszczyk in die Delinquenz zu erklären ist, ohne unterkomplexe Antwortversuche zu bemühen und ohne Zuflucht zu bequemen Schuldzuweisungen zu nehmen. Wie also – so die leitende Fragestellung – lässt sich dessen baldige Rückkehr in die Untersuchungshaftanstalt Berlin-Moabit erklären, obwohl er in den geschilderten neun Monaten von einer kompetenten Pflichtverteidigerin beraten und vor Gericht vertreten, von qualifizierten Mitarbeitern eines Wohnprojekts unterstützt sowie von engagierten Vertretern der Jugendgerichtshilfe betreut wurde und schließlich auch in der Verhandlung auf einen durchaus verständnisvollen Richter traf? Wie lassen sich die Gesetze der sozialen Schwerkraft erhellen, die offensichtlich in den neueren pädagogischen Diskursen, die um die (Selbst-)Sozialisation von Jugendlichen kreisen, kaum einmal angemessen berücksichtigt werden?

Dass die immer wieder angemahnte, grundlegende Verhaltensänderung ausbleibt, muss nicht länger überraschen, wenn man diesen Befund habitustheoretisch reformuliert: Die Transformation eines Habitus ist ein hochvoraussetzungsreicher und überaus krisenanfälliger Lernprozess, der sich der eigenen Verfügbarkeit und Kontrolle weitgehend entzieht (vgl. Krais/Gebauer 2002). Geformt und ausgebildet von Prägekräften, als die sich die materiellen Existenzbedingungen für jene erweisen, die ihnen in einem abgegrenzten, kohärenten Segment des sozialen Raums dauerhaft unterworfen sind, ist für den Habitus ein statisches Moment charakteristisch, das nicht nur bestimmte Grenzen des Handelns und Wahrnehmens, Empfindens und Urteilens definiert, sondern auch die Affinität zum Ort seines Entstehens erklärt. Das dynamische Moment des Habitus, das hierzu in einer gewissen Spannung steht und den angedeuteten Lernprozess auslösen könnte, lässt sich freilich nicht beliebig steuern und kontrollieren: Die Restrukturierung des Habitus kann daher kaum in Eigenregie betrieben werden; vielmehr wird sie – über Übungen, Praktiken, Gesten

und Zeichen – von den unterschiedlichen sozialen Feldern fast beiläufig und nicht selten unbemerkt erzwungen. So hält denn auch Bourdieu in seinen *Meditationen* fest, dass als Zugangsvoraussetzung zu einem sozialen Feld nicht schon die Existenz eines passgenauen Habitus gilt, sondern dessen ausreichend anschlussfähige und bewegliche Organisation: „Was Neulinge in Wirklichkeit mitbringen müssen, ist nicht der stillschweigend oder ausdrücklich geforderte Habitus, sondern ein praktisch kompatibler oder hinreichend nah verwandter und vor allem flexibler und in einen konformen Habitus konvertierbarer, kurz: kongruenter und biegsamer und somit einer möglichen Umformung zugänglicher Habitus“ (Bourdieu 2001: 126).

Stellt man nun die beträchtlichen Beharrungskräfte des Habitus in Rechnung und berücksichtigt darüber hinaus die besonderen Voraussetzungen, über die eine Person verfügen muss, um beim Versuch, sich Zugang zu einem neuen sozialen Feld zu verschaffen, erfolgreich zu sein, wird deutlich, weshalb die Appelle und Ermahnungen nicht auf jene Resonanz stoßen, die die Sozialarbeiter und Sozialpädagogen sich erhoffen: Ihre Impulse, die mit schöner Regelmäßigkeit an Savios Einsicht appellieren und eine kognitive Verhaltenssteuerung zu unterstellen scheinen, bleiben gegenüber jenen inkorporierten Mustern, die sich Savio auf der Straße – und damit: weit entfernt von dem schulischen und dem beruflichen Feld – angeeignet hat, eigentümlich machtlos und erweisen sich offensichtlich als ungeeignet, eine grundlegende Restrukturierung des Habitus auszulösen. Im fortwährenden Widerstreit zwischen dem statischen und dem dynamischen Moment des Habitus vermögen es die pädagogischen Interventionen augenscheinlich nicht, eine dauerhafte Verschiebung dieses Kräfteverhältnisses anzubahnen und das dynamische Moment so weit zu stärken, dass es den gewünschten Transformationsprozess provoziert.⁵

Gleichwohl wäre es fatal, dieses Scheitern pädagogischer Ambitionen als Hinweis auf geschlossene Regelkreisläufe gesellschaftlicher Reproduktion zu interpretieren (vgl. Rieger-Ladich 2005). Vielmehr wird deutlich, dass sich Savio in dem beschriebenen Zeitraum zwei völlig gegensätzliche Karrieren zu eröffnen beginnen: Das Ergreifen eines Lehrberufs ist offensichtlich deshalb attraktiv, weil damit nicht nur der Zugang zum Arbeitsmarkt und eine berufliche Perspektive gewonnen, sondern auch eine beträchtliche Steigerung seines Selbstwertgefühls und eine deutliche Aufwertung seiner Person verbunden wäre. Die Karriere eines Kriminellen erscheint Savio – dies darf man sicherlich unterstellen – nicht in gleichem Maße verlockend; allerdings verfügt er in diesem Feld zweifellos über die ungleich besseren Voraussetzungen, um hier zu reüssieren: Obwohl er nach nur sechs Wochen aus der Untersuchungshaft

5 Für die besonderen Herausforderungen, denen sich benachteiligte Jugendliche dabei gegenübersehen, und die unterschiedlichen Ressourcen, auf die zurückgreifen, um diese erfolgreich zu bewältigen, sensibilisieren Walter/Trautmann 2003 und Förster/Skrobanek 2004.

entlassen wird, hat er zwischenzeitlich doch bereits die wichtigsten Verhaltenskodizes gelernt und sich – nicht zuletzt aufgrund der Verwandtschaft und der Nähe seines Habitus – schnell als gelehriger und überaus talentierter Schüler erwiesen. So spricht er bei seiner Entlassung bereits den Jargon jener, deren Alltag von „Schließen“, „Vormeldern“ und dem „Aufschluss“ geprägt ist (127).

Es zeichnet den Roman *Allgemeine Geschäftsbedingungen* in besonderer Weise aus, dass er diese beiden höchst unterschiedlichen Perspektiven langsam herauskristallisiert, die einzelnen Akteure in ihren sozialen Feldern präzise beschreibt, das Ringen um Savios Zukunft aus wechselnden Perspektiven schildert – und den Ausgang des Experiments lange offen hält. Wirft man nun einen kontrastierenden Blick auf Milutin, Savios Freund, so wird deutlich, dass – wenigstens am beherrschten Pol des sozialen Raums – die Verkettung biographischer Ereignisse in besonderer Weise von der Macht administrativer Entscheidungen und der Knappheit ökonomischer Ressourcen – etwa der Zahl freier Plätze in einer Ausbildungswerkstatt – geprägt werden: Milutin und Savio können als idealtypische Vertreter zweier unterschiedlicher Entwicklungsverläufe gelten, die sich zu Beginn des Romans doch kaum voneinander unterscheiden: Beide verfügen über keinen qualifizierenden Schulabschluss und zählen zweifellos zur Gruppe jener, die in der Berufsbildungsforschung deshalb als „*Marktbenachteiligte*“ bezeichnet werden, weil sie wenig Aussicht haben, den Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden, und für sie die „Schwelle zur beruflichen Eingliederung“ zur unüberwindbaren Hürde zu werden droht (Schroeder 2004: 299). Ohne im einzelnen zu erfahren, weshalb Milutin – im Unterschied zu Savio – vom Jugendamt die Chance erhält, eine Berufsausbildung zu beginnen und parallel den Hauptschulabschluss nachzuholen, führt der Roman doch genau jenen Effekt vor, den Bourdieu in unterschiedlichen bildungssoziologischen Untersuchungen herausgearbeitet und als „*Ordinations-akt*“ mit weitreichenden Folgen bezeichnet hat (Bourdieu 1998b: 37): Zwischen dem Letzten, der eine Prüfung noch erfolgreich besteht – etwa das Aufnahmeverfahren zu einer der *Grandes Écoles* –, und dem Ersten, der die Liste der Gescheiterten anführt, entsteht eine Kluft, die – erst einmal sozial beglaubigt – sich kaum noch schließen lässt und in der Zukunft, durch die Verkettung mit weiteren Folgeentscheidungen, meist noch größer wird. Die besondere Perfidie dieses Mechanismus besteht darin, dass er im Gewand der Objektivierung auftritt – und die Betroffenen auf diese Weise dazu verleitet, den Verlauf ihres Lebens als Scheitern zu erleben und die Ursachen dafür allein in der eigenen Person zu suchen (vgl. Bourdieu/Champagne 1997; Böttger/Seus 2001).

Martin Z. Schröders Roman sensibilisiert somit nicht nur dafür, dass es im Leben jener Jugendlichen, die sich in dem kapitalschwächsten Segment des sozialen Raums bewegen, mitunter zur Ausbildung hochbedeutsamer Schlüs-

selstellen kommt, die weitreichende – und schließlich kaum noch revidierbare – Folgen nach sich ziehen können (vgl. Förster/Skrobanek 2004). Weiterhin entlarvt er mit dem Hinweis auf die gesellschaftliche Rahmung biographischer Ereignisse den Rückgriff auf prospektive und retrospektive Logiken, der in der Beschwörung von ‚Biographien‘ mit schöner Regelmäßigkeit wiederkehrt, als Element einer ideologischen Redeweise: Dass Milutin als Automechaniker womöglich doch noch der Zugang zum regulären Arbeitsmarkt gelingt, dass Savio am Beginn einer vielversprechenden Kriminellenkarriere zu stehen scheint und dass Robert, der geschädigte Gymnasiast, nach dem Erwerb der Hochschulreife wohl über ungleich bessere berufliche Optionen verfügen wird, ist keinem Entwicklungsgesetz geschuldet, das sich mit eherner Notwendigkeit vollzieht. Stattdessen wird deutlich, dass sich deren soziale Laufbahn in einem komplizierten Geflecht von Institutionen und Einrichtungen, von peer-Groups und Familienangehörigen vollzieht, dessen Eigendynamik sich der Logik simpler Kausalitätsannahmen entzieht (vgl. Fuchs 1999). Savio und Milutin erscheinen daher kaum als geeignete Kandidaten, um die zentralen Annahmen jener Theoriedebatte zu bestätigen, die das Selbst als neuen Souverän küren (vgl. Scherr 2004), den Rückgang der Fremdsozialisation verkünden, Elogen auf die „aktive Lebensführung“ anstimmen (Mansel/Hurrelmann 2003: 84) und die Möglichkeit der freien Platzierung innerhalb des sozialen Raums suggerieren (vgl. Zinnecker 2000: 277).

So besteht der besondere Reiz des Romans *Allgemeine Geschäftsbedingungen* von Martin Z. Schröder nicht zuletzt darin, dass er seine Leser/innen zu einem Gedankenexperiment einlädt: Weil sich nicht mit letzter Sicherheit vorhersagen lässt, welche Verläufe die Leben von Savio, Milutin und Robert nehmen werden, lädt er dazu ein, über die unterschiedlichen Rahmungen biographischer Ereignisse, die besonderen Gesetze der Wahrscheinlichkeit und die eigentümliche Macht der sozialen Schwerkraft nachzudenken.

Dass Gedankenexperimente solcher Art keine unverbindliche Spielerei sind, hat Klaus Mollenhauer schon Ende der 1970er Jahre betont, als er die Vertreter/innen der Erziehungswissenschaft nachdrücklich dazu aufforderte, „Reisen in fremde Länder“ zu unternehmen und sich etwa die Lebenswelt von Strafgefangenen, den Alltag von Arbeiterfamilien oder die Freizeitwelt von Gymnasiasten zu erschließen. Nur auf diese Weise ließe sich der Gefahr einer selbstbezüglichen pädagogischen Theoriebildung begegnen, die „sich selbst nicht mehr im Lichte jener Lebenswelten“ reflektiert, die sie doch zum Gegenstand ihrer Beobachtungen mache (Mollenhauer 1977: 47).

Literatur

- Barthes, Roland (1996): Die Lust am Text, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Brake, Anna/Büchner, Peter (2003): »Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie«. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 618-638.
- Böttger, Andreas/Seus, Lydia (2001): »Zwischen Überanpassung und Devianz. Verarbeitungsformen von Erwerbslosigkeit bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen«. In: Jürgen Mansel/Wolfgang Schweins/Matthias Ulbrich-Herrmann (Hg.), Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung, Weinheim/München: Juventa, S. 105-116.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): »Verstehen«. In: ders. et al. (Hg.), Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz: UVK, S. 779-802.
- Bourdieu, Pierre (1998a): »Die biographische Illusion«. In: ders., Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 75-83.
- Bourdieu, Pierre (1998b): »Das Bildungswesen, ein Maxwellscher Dämon?«. In: ders., Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 35-40.
- Bourdieu, Pierre (1999): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Champagne, Patrick (1997): »Die intern Ausgegrenzten«. In: Pierre Bourdieu et al. (Hg.), Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz: UVK, S. 527-533.
- Engler, Steffani/Krais, Beate (Hg.) (2004): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim/München: Juventa.
- Flaubert, Gustave (1996): Die Erziehung des Herzens, München: Diogenes.
- Förster, Heike/Skrobanek, Jan (2004): »Leben am Rande? Dimensionen der Benachteiligung von Jugendlichen. Eine explorative Studie«. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, S. 518-536.
- Fuchs, Peter (1999): Intervention und Erfahrung, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Gilgenmann, Klaus (1986): »Autopoiesis und Selbstsozialisation. Zur systemtheoretischen Rekonstruktion von Sozialisationstheorie«. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 6, S. 71-90.
- Groppe, Helga (2003): Erziehung und Sozialisation. Dispositive der Macht, Bochum: unveröffentlichtes Manuskript.
- Grundmann, Matthias (2004): »Aspekte einer sozialisationstheoretischen Fundierung der Jugendforschung«. In: Dagmar Hoffmann/Hans Merckens (Hg.), Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung, Weinheim/München: Juventa, S. 17-34.
- Hahn, Alois (2003): »Disziplin im Arsenal der Leidenschaften. Die Kunst des Strafens«. In: Gertrud Koch/Sylvia Sasse/Ludger Schwarte (Hg.), Kunst als Strafe. Zur Ästhetik der Disziplinierung, München: Fink, S. 91-107.
- Jungbauer-Gans, Monika (2004): »Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz«. Zeitschrift für Soziologie 33, S. 375-397.
- Junge, Matthias (2004): »Sozialisationstheorien vor dem Hintergrund von Modernisierung, Individualisierung und Postmodernisierung«. In: Dagmar Hoffmann/Hans Merckens (Hg.), Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung, Weinheim/München: Juventa, S. 35-50.
- Koller, Hans-Christoph (1993): »Biographie als rhetorisches Konstrukt«. BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung 6, S. 33-45.
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus, Bielefeld: transcript.
- Larmore, Charles (2002): »Der Begriff des Lebensplans«. Neue Rundschau 113, S. 41-61.
- Lenzen, Dieter (1997): »Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?«. Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 949-967.
- Mansel, Jürgen/Hurrelmann, Klaus (2003): »Jugendforschung und Sozialisationstheorie. Über Möglichkeiten und Grenzen der Lebensgestaltung im Jugendalter«. In: Jürgen Mansel/Hartmut M. Griesse/Albert Scherr (Hg.), Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven, Weinheim/München: Juventa, S. 75-90.
- Mollenhauer, Klaus (1977): »Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern«. Zeitschrift für Pädagogik, 13. Beiheft, S. 39-56.
- Oelkers, Jürgen (2001): Einführung in die Theorie der Erziehung, Weinheim/Basel: Beltz.
- Prange, Klaus (2005): »Recht in der Erziehung – Erziehung im Recht. Zum Spannungsverhältnis von Rechtsdenken und pädagogischer Reflexion«. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 81, S. 53-63.

- Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Rieger-Ladich, Markus (2005): »Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitus Theorie im Licht neuerer Arbeiten«. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25, S. 281-296.
- Rössel, Jörg/Beckert-Zieglschmid, Claudia (2002): »Die Reproduktion kulturellen Kapitals«. Zeitschrift für Soziologie 31, S. 497-513.
- Rutschky, Michael (1998): Lebensromane. Zehn Kapitel über das Phantasieren, Göttingen: Steidl.
- Rutschky, Michael (2002): »Alles noch offen. Jugend als Utopie und Roman«. Neue Sammlung 42, S. 3-12.
- Schäfer, Alfred (2000): Vermittlung und Alterität. Zur Problematik von Sozialisationstheorien, Opladen: Leske & Budrich.
- Scherr, Albert (2004): »Selbstsozialisation in der polykontextuellen Gesellschaft. Primat des Objektiven oder Autopoiese psychischer Systeme?«. In: Dagmar Hoffmann/Hans Merckens (Hg.), Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung, Weinheim/München: Juventa, S. 221-235.
- Schroeder, Joachim (2004): »Lebenskunst stärken – Nischen erschließen. Anregungen zur Vorbereitung benachteiligter Jugendlicher auf eine riskante Arbeitswelt«. Die Deutsche Schule 96, S. 298-312.
- Schröder, Martin Z. (2002): Allgemeine Geschäftsbedingungen, Berlin: Alexander Fest-Verlag.
- Schultheis, Franz (2004): »Das Konzept des sozialen Raums: Eine zentrale Achse in Pierre Bourdieus Gesellschaftstheorie«. In: Georg Mein/Markus Rieger-Ladich (Hg.), Soziale Räume und kulturelle Praktiken. Über den strategischen Gebrauch von Medien, Bielefeld: transcript, S. 15-26.
- Steinbach, Anja/Nauck, Bernhard (2004): »Intergenerationelle Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem«. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, S. 20-32.
- Walter, Michael/Trautmann, Sebastian (2003): »Kriminalität junger Migranten – Strafrecht und gesellschaftliche (Des-)Integration«. In: Jürgen Raithel/Jürgen Mansel (Hg.), Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelbefunde im Vergleich, Weinheim/München: Juventa, S. 64-86.
- Winkler, Michael (2003): »Geschlossene Unterbringung. Gedankliche Experimente zur Annäherung an Bestimmtheit im Ungewissen«. In: Werner Helsper/Reinhard Hörster/Jochen Kade (Hg.), Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist: Velbrück, S. 227-250.

sche Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist: Velbrück, S. 227-250.

Zinnecker, Jürgen (2000): »Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept«. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20, S. 272-290.

DIE NORMALITÄT DES ABSURDEN.

EIN VERSUCH ZU AHMADOU KOUROUMAS ROMAN

ALLAH MUSS NICHT GERECHT SEIN

ALFRED SCHÄFER

I.

Ahmadou Kourouma schildert den Bürgerkrieg in Liberia und Sierra Leone aus der Perspektive Birahimas, eines 10-12jährigen Kindersoldaten, der als Ich-Erzähler auftritt. Aufgezeigt wird ein Szenario entfesselter Gewalt, in dem willkürliche Morde, Vergewaltigungen und Verstümmelungen zum Alltag gehören, ohne dass (zumindest aus europäischer Sicht) eine Logik hinter der Gewalt angebbbar würde. So wird etwa die Stammeszugehörigkeit auch im Buch als Orientierungspunkt angegeben, aber schon allein durch den Sachverhalt, dass Birahima allen vier Bürgerkriegsparteien in Liberia zu dienen vermag, in Frage gestellt. Der Stamm scheint – zumindest über eine Verflechtung an der Spitze der Parteien hinaus – vornehmlich als ein Label, auf das man sich beziehen muss, um zu überleben, vorwärts zu kommen oder auch sein Einkommen zu sichern. Auch ‚kulturelle Unterschiede‘ zwischen den Stämmen werden als Motivationshintergrund nicht markiert. Außer der Kaste der Jäger, zu der Kourouma auch biographisch eine Nähe hat und deren Riten beschrieben werden, herrscht ein Synkretismus, innerhalb dessen sich christliche, moslemische und eine weitgehend auf den Fetischzauber und das hexerische Seelenfressen reduzierte traditionelle Religion vereinen. Dabei weisen die traditionellen Elemente insofern eine Vorrangstellung auf, als ihnen gerade durch die Aufhebung der Kompensationslogik – schließlich muss Allah genauso wie der Gott Hiobs nicht gerecht sein – ein wesentlicher Raum zur Alltags- und Krisenbewältigung eröffnet wird. In diesem Raum werden Schutzamulette und die ihnen korrespondierenden Meidungsregeln ebenso zur zentralen Frage wie die Verfluchung oder die Verfolgung durch die rächenden ‚Seelen‘ der Getöteten.

Letztere scheint so etwas wie das einzige ‚moralische Korrektiv‘ darzustellen. Doch auch dieses ergibt sich erst im Nachhinein – wie dies Birahima für

sich selbst konstatiert (Kourouma 2002b: 12)¹ oder am Fall der Kindersoldatin Fati deutlich macht, die in bekifftem Zustand Zwillinge erschießt, gegen deren rächende Seelen kein magischer Schutz möglich ist (95). Auch für die Grausamkeit der Protagonisten des Bürgerkriegs scheint es keine moralischen Grenzen zu geben: unter Folterung erpresste Geständnisse, Hinrichtungen, bestialische Tötungen von Gegnern, deren Zerstückelung oder gar das Verspeisen bestimmter Teile (ob aus rituellen Gründen oder nicht) gehören zur Tagesordnung. Dass man sich in diesem Kontext keine Gedanken über die Rekrutierung von Kindern und deren mit Hilfe von Drogen effektivierten Einsatz in Kampfhandlungen macht, scheint nahe liegend. Umso unvermittelter erscheinen dann Tränenausbrüche der jeweiligen Kommandanten, Trauerwachen und zeremonielle Beerdigungen, deren synkretistischer Zeremonienmeister wiederum der Kommandant ist, im Falle getöteter Kindersoldaten. Sie werfen einen Anschein normaler Eltern-Kind-Verhältnisse auf die Situation, die diese nur noch in einem absurden Licht erscheinen lässt.

Es scheint auch keine ökonomischen oder politischen Regeln zu geben, die dieser Gewalt Einhalt gebieten könnten. Die ökonomischen Motive scheinen sich – wie in der *extended family* – weitgehend auf die Sicherung der Pfründe zu beziehen, mit denen die jeweilige Kampfeinheit sich zu proviantieren und zu bereichern vermag – solange sie ihr nicht von anderen streitig gemacht werden. Die vergeblichen Versuche von Prince Johnson, seine Versorgung auf eine sichere Basis zu stellen, die jedes Mal mit Hilfe des bombardierenden Eingreifens der ECOMOG-Truppen² verhindert werden, zeigt das ebenso wie der Verlust der Kontrolle über die Goldminen, der die Kommandantin Baclay ereilt. Die ECOMOG-Truppen aus Nigeria zeigen außerdem ebenso wie die Rolle, die andere afrikanische Diktatoren im Hintergrund spielen, dass Korruption und Bereicherung sowie derselbe brutale Einsatz von Gewalt nicht nur Kennzeichen des Bürgerkriegs bilden, sondern den Hintergrund einer westafrikanischen Normalität abzugeben scheinen, in der dieser Zerfall von Staaten in ein Chaos, innerhalb dessen korrupte Eliten mit allen Mitteln um die Macht kämpfen, immer schon latent angelegt ist³.

Der Ich-Erzähler Birahima verortet sich mit seiner Geschichte als Kindersoldat, der mit Hilfe des Grigirmannes⁴ Yacouba auf der Suche nach seiner Tante Mahan ist, die ihn als Waise in ihre Obhut nehmen soll, und der doch zugleich (wie Yacouba als ökonomisch orientierter Grigirmann auch) einen für sich relativ unproblematischen Ort als Kindersoldat zu finden scheint. Immer-

1 Für die weiteren Textverweise auf den Roman Kouroumas werde ich im Folgenden nur die Seitenzahlen angeben.

2 Bei der ECOMOG handelt es sich um die von den Vereinten Nationen gestellte und mit nigerianischen Soldaten besetzte Friedenstruppe.

3 Die Normalität dieses Hintergrunds im Hinblick auf westafrikanische Staaten hat Kourouma in seinem Roman ‚Die Nächte des großen Jägers‘ eindringlich dargestellt.

4 Gris-gris stellt eine (französische) Bezeichnung für Schutzamulette und Zaubermittel dar.

hin bedauert er, nicht noch seine Eltern umbringen zu können, um in die – auch ökonomisch profitable – Elite der Kindersoldaten in Sierra Leone aufgenommen werden zu können (179f.). Unter dem Fluch seiner verstorbenen Mutter stehend, die er fälschlicherweise als Hexe gemieden hat, wird er von den Großeltern der Tante aus Liberia zugesprochen, die ihn aber nicht mitnehmen kann, da sie auf der Flucht vor ihrem ersten gewalttätigen Mann das Heimatdorf verlassen muss. Da die muslimischen Großeltern ihn nicht seinem Stiefvater Balla, einem traditionellen Heiler und *féticheur* überlassen wollen, bitten sie den äußerst zwielichtigen Yacouba, der ohnehin nach Liberia will, um dort als Grigrimann reich zu werden, den Jungen dorthin zu bringen. Dieser motiviert Birahima mit den tollen Aussichten, Kindersoldat zu werden, was dieser auch sofort will. Beide Motivationen, die Suche nach der Tante und der Wunsch, Kindersoldat zu werden, stehen von Beginn an nebeneinander. Obwohl der Weg von bösen Vorzeichen und deren magischer Kompensation gekennzeichnet ist, erreichen sie Liberia, wo sie in die Hände der ersten der dort kämpfenden vier Parteien fallen, aber ihr Ziel erreichen: *féticheur* und Kindersoldat zu werden. Nach der Ermordung des Kommandanten dieser Parteiung, Papa Le Bon, suchen sie eine Gruppierung der zweiten Befreiungsbewegung, weil es dort bessere ökonomische Bedingungen für ihre Funktionen gibt und weil das Dorf der Tante Mahan in der Nähe liegt. Durch die Kontrolle und den Schutz einer Goldmine verfügt diese Gruppierung unter der Kommandantin Onika Baclay über sichere Einkünfte und die Möglichkeit eines individuellen Zusatzverdienstes für die Kindersoldaten durch die Übernahme von Schutzfunktionen. Als Straßenräuber schutzbefohlene Anteilseigner entführen und somit das System des Schutzes in Frage stellen, melden sich Yacouba und Birahima zum Befreiungstrupp für die Entführten, da diese sich im Dorf der Tante aufhalten sollen. Als dieses nach mehreren vergeblichen Versuchen erfolgreich erobert und die Entführten befreit werden, finden sie nur den ermordeten und geschändeten Leichnam des Ehemanns der Tante, sie selbst konnte entkommen. Da zur gleichen Zeit die Minenstadt von feindlichen Truppen übernommen wird, trennen sich Yacouba und Birahima von den Truppen Baclays und versuchen der Tante zu folgen. Dabei stoßen sie zu den Truppen des dritten Lagers, das Prince Johnson untersteht. Dieser hatte durch eine List den ehemaligen Präsidenten Doe ermorden können und ist seitdem auf der Suche nach ökonomischen Pfründen für seine Truppen. Diese misslingt immer wieder, weil er große Waffen einsetzt, die dann die Eingreiftruppen der ECOMOG veranlassen, das ganze Gebiet und beide kämpfenden Parteien zu bombardieren und ein verheerendes Blutbad anzurichten. Dieses zwingt auch die Einwohner zu fliehen, so dass, wenn Johnson das Gebiet zugesprochen wird, dessen ökonomische Substanz zerstört ist. Als er es schließlich schafft, von einer amerikanischen Kautschukgesellschaft als Abgabeneempfänger und Schutz akzeptiert zu werden, kommt es zum Krieg mit den anderen Bürger-

kriegsparteien um diese Anteile, den die ECOMOG-Truppen wie gewohnt beenden.

Birahima und Yacouba hören, dass die Tante nach Sierra Leone geflohen sei und machen sich auf den Weg dorthin. Auch hier können sie zunächst ihre gewohnten Funktionen im Rahmen einer weiteren Gruppierung ausüben, bevor die vom gewählten Präsidenten gerufenen Jäger ihre Truppe gefangen nehmen und sie um ihre Ersparnisse sowie ihre Waffen erleichtern. Einer kurzen, äußerst ärmlichen Phase, in der sie sich mühsam mit Hilfe der magischen Künste Yacoubas durchschlagen, folgt dann ein erneutes Aufflammen des Bürgerkriegs, in dem sie wieder gebraucht werden. Als sie – wie relativ regelmäßig bei den Übergängen – von Sekou, einem Kollegen Yacoubas, hören, dass die Tante sich in Liberia aufhält, im Sektor El Hadji Koromas, des vierten Bürgerkriegskommandanten, ziehen sie dorthin und treten in dessen Dienste. Sie müssen aber feststellen, dass die Tante vor kurzem gestorben ist. Sie war krank und hatte sich einer Behandlung durch Hilfsorganisationen verweigert, weil die Flüchtlinge ihres Lagers im Streik waren: Sie streikten dafür, dass auch die Nicht-Regierungs-Organisationen ihre Nahrungshilfe zuerst dem sie schützenden Militär geben sollten, das sich dann zunächst selbst bedient und den Flüchtlingen den Rest zu überlassen pflegt.

Der Sohn der Toten, der Doktor Mamadou, der Kousin Birahimas, nimmt Yacouba, dem er einen neuen Pass verspricht, der über die neue Identität ein Leben an der Elfenbeinküste erlauben soll, und Birahima mit. Er bittet Birahima, dem der Krankenpfleger der Tante französische Wörterbücher eines anderen Verstorbenen übergeben hat, ihm seine Geschichte zu erzählen. So wird der Anlass des Buches am Schluss eingeholt.

Die Geschichte des Kindersoldaten Birahima ist beunruhigend und irritierend aus verschiedenen Gründen und im Hinblick auf unterschiedliche Gruppen von Rezipienten. Dass sich der Ich-Erzähler nicht nur an ein afrikanisches Publikum wendet, sondern zugleich europäische, vor allem wohl zunächst französische Leser im Blick hat, wird bereits zu Beginn deutlich, wenn sich Birahima als ‚kleiner Neger‘ vorstellt und sich damit eine Identität zuschreibt, die sich dem Bezug auf eine europäisch-französische Perspektive verdankt: „Egal, ob man erwachsen ist oder nicht, ob man Araber, Chineser, Weißer, Russe oder sogar Amerikaner ist, wenn du schlecht französisch sprichst, heißt es gleich, du radebrechst wie ein kleiner Neger, dann ist man ein kleiner Neger. So ist das nun mal mit dem Französischen“ (9). Dass sich der Erzähler an ein weites Publikum zu wenden gedenkt, wird darüber hinaus deutlich daran, dass er verschiedene Wörterbücher benutzt. Die Verwendung dieser Wörterbücher hat erzähltechnisch nicht nur die Funktion, verständlich zu machen, wie ein ‚kleiner Neger‘, ein ungebildetes Straßenkind und ehemaliger Kindersoldat in die Lage versetzt wurde, ein Buch zu schreiben. Die Wörterbücher dienen nicht nur dazu, schwierige französische Wörter nachzuschlagen, sondern auch

die Besonderheiten des afrikanischen Französischen oder des Pidgin-Englisch einholen zu können. „Ich muss sie erklären, denn mein Blabla soll von allen möglichen Leuten gelesen werden: von den *toubabs* (*toubab* bedeutet: weiß), also den weißen Kolonisten, von den schwarzen afrikanischen Ureinwohnern und von den Französischsprechenden aller Art“ (11).

Irritierend ist die erzählte Geschichte nun nicht nur, weil der Ich-Erzähler ständig mit der Distanz zu dem von ihm Erzählten (dem ‚Blabla‘) spielt. Er achtet gleichsam darauf, durch Kraftausdrücke, Flüche oder negative Selbstkennzeichnungen (als jemand, der ungehobelt, frech oder ein Mörder von Unschuldigen ist – 12) sich in eine Distanz zur Ästhetik eines literarischen Erzählens zu bringen. Irritierend ist vor allem, dass die Erzählung des ‚verdammten und chaotischen Lebens‘ (11) sich den üblichen Reaktionsmustern auf das geschilderte Schicksal verweigert. Im Hinblick auf eine europäische Rezeption irritiert so der Verzicht auf jede Form der Psychologisierung. Der Ich-Erzähler schildert keine Krisen oder Traumata, sondern beschreibt in einem distanziert erscheinenden Realismus Sachverhalte und Vorkommnisse, im Hinblick auf die die Personen gleichsam psychologisch unbeschwert agieren. Eine solche Schilderung lässt dem europäischen Leser kaum die Möglichkeit der Selbstbestätigung im Rahmen einer üblich gewordenen Hilfsreaktion, in der man bei aller Archaik der Auseinandersetzungen doch in der geschundenen Kinderpsyche einen legitimen Ansatzpunkt jener Hilfe finden kann, die einem selbst hilft, sich als guter Mensch zu fühlen. Birahima inszeniert sich nicht als bemitleidenswertes Opfer. Mitleidsreaktionen, Hilfsperspektiven und moralisch motivierte Eingriffe von Außen scheinen wenig angebracht. Kourouma lässt kaum einen Zweifel daran, dass (wie im Fall der ECOMOG, der von der UNO bestellten Friedenstruppe, oder auch bei den ökonomischen Lebensmittelhilfen, deren Verteilungsmodus immerhin die Tante ihren sinnlosen Tod verdankt) Eingriffe von außen hoffnungslos erscheinen.

Im Hinblick auf eine afrikanische Rezeption ist die vom Buch ausgelöste Irritation wohl noch größer. Dies liegt nicht nur an der inhaltlichen Schilderung der Bürgerkriege und ihres Umfeldes von korrupten Diktaturen. Die korrupte Diktatur erscheint als Folge der Unabhängigkeit westafrikanischer Staaten, ohne dass eine andere Perspektive aufgezeigt würde. Auch metaphysische Konstrukte wie etwa das der *négritude* haben keinerlei Bedeutung. Schlimmer noch: Selbst der Alltag gibt keine Folie ab, vor deren Hintergrund die Momente der Bürgerkriege als Perversion und nicht nur als übersteigerte Version eben der Elemente dieses Alltagslebens erscheinen könnten. Es scheint keinen Ort, keine Tradition afrikanischen Dorflebens, afrikanischer Ideale und ritueller Selbstvergewisserungen mehr zu geben, der noch als Folie einer indigenen Kritik taugen würde. Ohne diesen Bezugspunkt aber nähern sich die Beschreibungen des Alltagslebens und kriegesischer Auseinandersetzungen einander an: Sie werden zu Momenten eines von intakten Sozialbezie-

hungen losgelöst und daher absurden Überlebenskampfes. Dies möchte ich in einem ersten Schritt eher inhaltlich und in einem zweiten Zugriff eher erzähltechnisch zu zeigen versuchen.

II.

Birahimas Großmutter steht ziemlich allein mit ihrer Interpretation des Satzes, dass Allah nicht gerecht sein müsse. Sie wendet diesen Satz auf irdisch erfahrene Ungerechtigkeiten wie die Krankheit ihrer Tochter an und behauptet eine jenseitige Kompensation und damit doch eine unerschütterliche Gerechtigkeit Allahs. Für Birahima (wie wohl für alle Protagonisten des Buches) fällt das Vertrauen auf diese jenseitige Kompensation weg. Und auch das Vertrauen der Großmutter schließt nicht aus, dass die Verfluchung ihrer Tochter durch deren Beschneiderin die von Allah zugelassene Ursache für deren Siechtum und Tod ist. Die Beschneiderin hatte mit magischen Mitteln die lebensgefährlichen Blutungen von Birahimas Mutter im Anschluss an deren Beschneidung gestillt und als Gegenleistung die Heirat des Mädchens mit ihrem Sohn verlangt. Dass im Dorf die Heirat mit dem Sohn der Beschneiderin abgelehnt wird, weil eine muslimische Frau keinen Jäger, Hexer und Magier heiraten darf, bedeutet ebenso eine Anerkennung wie Ablehnung dieser Praktiken. Sie sind das, was in einer Welt, die dem direkten und (qua Kompensation) kalkulierbaren Einfluss Allahs entzogen ist, eine entscheidende Rolle spielt. Sie sind das, was Handlungen Erfolg verleihen oder diesen durchkreuzen kann, was Krankheiten oder gar den Tod bringt, ohne dass man etwas dagegen tun kann – es sei denn, mit einer besseren Magie. Als Folge der Heiratsverweigerung und der Verfluchung durch die Beschneiderin tritt bei der Mutter ein nicht heilendes Geschwür am Bein auf, ein unaufhaltsamer Fäulnisprozess, der sowohl das Gehen unmöglich macht wie auch in der Behausung einen durchdringenden Gestank verbreitet. „Meine Mutter lief auf dem Hintern. Walahé (im Namen Allahs)! Auf ihren beiden Pobacken. Sie stützte sich mit den Händen und dem linken Bein ab. Ihr linkes Bein war so dürr wie der Stock eines Schäfers. Das rechte Bein, das sie ihren zerquetschten Schlangenkopf nannte, war kürzer, durch einen Ulkus verstümmelt, eine Wunde am Bein, die niemals heilte“ (13f.). Einer Amputation des Beines durch einen weißen Stabssanitäter kommt man zuvor, indem die Mutter aus der Krankenstation entführt wird: Man glaubt, dass ihre Erkrankung nur auf ‚afrikanische‘ Weise zu heilen ist (24f.). Der Mutter scheint daher nur der ‚tolle Typ‘ und Geisterjäger Balla helfen zu können. Als aber alle Bemühungen, den auf der Mutter lastenden Fluch aufzuheben, scheitern, stellt sich heraus, dass sie sich selbst – in der verhexten Gestalt eines Büffels – des Fluchs entledigt hat, dass sie selbst eine hexerische Seelenfresserin zu sein scheint. Man führt den Tod des hexerischen Sohnes der

Beschneiderin, der nach deren Tod die Verfluchung und Verhexung der Mutter Birahimas aufrechterhalten hatte, auf das hexerische Eingreifen der Mutter zurück. Dies erscheint spätestens dann unabweisbar, als drei bedeutende Fetischpriester aus dem Dorf des Getöteten mit Opfergaben kommen, um dem Wirken der Mutter gegen ihr Dorf entgegenzutreten. Dies mag aus muslimischer Sicht bestritten werden, aber das System der Marabuts, jener in Westafrika weitverbreiteten Schriftgelehrten, die Suren des Korans für magische und hexerische Prozeduren heranziehen, macht dies schwer. Und so ist dem kleinen Birahima, der nun Angst vor seiner Seelen-fressenden Mutter entwickelt, nur schwerlich ein Vorwurf zu machen: „Meine Mutter war die größte Hexe im ganzen Land: Ihre Hexerkunst war mächtiger als die der Beschneiderin und ihres Sohnes. Sie war die Anführerin aller Hexer und Seelenfresser im Dorf“ (27). Diesen Vorwurf macht er sich schließlich selbst – aber auf der gleichen Basis: Er geht davon aus, dass die Mutter nun zwar nicht seine Seele gefressen hat, was für sein Unrecht ihr gegenüber spricht, dass aber damit zugleich ihr Fluch über ihn als undankbaren Sohn gekommen ist. Der Griff der sterbenden Mutter um seinen Arm gilt als entsprechendes Zeichen.

Die Abgrenzung christlicher und muslimischer Glaubensüberzeugen von magischen und hexerischen Annahmen einer doppelbödigen Wirklichkeit scheint in Westafrika nicht zu gelingen. Es ist die Überzeugung einer doppelbödigen Wirklichkeit, nach der hinter Alltagsphänomenen, vor allem aber hinter ungewöhnlichen Ereignissen, magische und hexerische Einflüsse vermutet werden, in die sowohl partikularisierte Glaubensinhalte wie vor allem auch entsprechende Symbole eingeordnet werden: So kann das Kruzifix gemeinsam mit einem Fetisch in einer rituellen Handlung des Fetischpriesters für den zutiefst christlichen Prince Johnson, der Gott um die Kraft seiner Fetische bittet, ausschließen, dass er ‚Seelenfresser‘ in seine Truppe aufnimmt (133f.). Heerführer, deren Grigrimänner möglichst den unterschiedlichsten Religionen angehören sollen, um ihre Kräfte zu bündeln, und die sich darauf verlassen, dass diese in der Lage sind, Schutz vor gegnerischen Kugeln zu bieten, müssen ihr Verhältnis zu diesen Grigrimännern definieren: Einerseits erscheinen sie als von diesen abhängig, andererseits aber müssen sie für sich selbst eine Position reklamieren, die nicht nur als besonders geschützt gilt, sondern auch mit Hilfe der von ihnen ausgewählten Grigrimänner als ihrem Gefolge Schutz gebend. Aufgrund dieser Konstellation ist es nahe liegend, dass sich in ihrer Position die patriarchalischen Anteile eines Familienvaters (inklusive ihrer politischen und juridischen Macht) mit denjenigen eines zeremoniellen Oberhaupts vermischen. Deutlich wird dies bei Prince Johnson, vor allem aber in der Figur des Papa Le Bon.

„Colonel Papa le Bon hatte sich sensationell herausgeputzt. Zuerst einmal hatte der Colonel Papa le Bon die Tressen eines Obersten. So will das der Stammeskrieg. Der Colonel Papa le Bon trug eine weiße Soutane, die in der

Taille mit einem schwarzen Ledergürtel zusammengezurrt war, wobei der Gürtel von schwarzledernen Hosenträgern gehalten wurde, die im Rücken und auf der Brust über Kreuz liefen. Auf dem Kopf hatte der Oberst eine Kardinalsmütze und er stützte sich auf einen päpstlichen Hirtenstab, auf dem oben ein Kreuz war. In der linken Hand hielt Colonel Papa le Bon die Bibel. Zur Krönung des Ganzen hatte er sich über der weißen Soutane eine Kalaschnikow umgehängt“ (59). Die karnevalesk anmutende Ausstaffierung mit katholischen Autoritäts- und militärischen Machtinsignien scheint auf die Biographie und den Anlass zu verweisen. Biographisch wächst Papa le Bon als vaterloses und vernachlässigtes Kind einer Barfrau auf, die ihn weggibt, als sie sich verheiratet. Er landet schließlich im katholischen Waisenhaus, besucht die Schule, studiert erfolgreich Theologie in den USA und kümmert sich nach seiner Rückkehr um Straßenkinder, bis ihn ein vom Präsidenten angeordnetes, aber fehlgeschlagenes Attentat zum Kopf einer bewaffneten Gruppierung macht. Der Anlass dieser Ausstaffierung besteht im Tod eines Kindersoldaten, dessen Trauerfeierlichkeiten vom Obersten geleitet und begleitet werden und bei denen sich dörfliche Anteilnahme und rituelle Vollzüge abwechseln.

Zu der Oberfläche aus christlichen Autoritäts- und militärischen Machtinsignien gesellt sich, als es um die Wiederherstellung der Gerechtigkeit geht, ein anderes Bild. Mit nacktem Oberkörper und behängt mit Fetischschnüren taucht der Colonel als Einheit von divinatorischer Kompetenz und Gerichtsherr auf. Nach hinreichendem Genuss von Palmwein erkennt er durch die Eingebung des toten Kindersoldaten jene, die die Seele des Toten gefressen haben. Sie müssen einer Enthexung zugeführt werden, durch die sich die magischen Kräfte des Colonel ebenso zeigen wie seine sexuelle Potenz, da das Enthexungsritual zumindest im Hinblick auf Frauen als äußerst zwielichtig angedeutet wird.

Wenn man nun bedenkt, dass auch im Dorf magische und hexerische Kompetenzen immer mit Macht verbunden sind – einer Macht, die man in den Dienst anderer stellen oder auch zum eigenen Vorteil ausüben kann, dann erscheinen die Übergänge zur Bedeutung magischer und hexerischer Praktiken in der Bürgerkriegssituation fließend. Die Perspektiven des Alltags verändern sich nicht, sondern zeigen ihren Charakter in einer zugespitzten Situation. In dieser erhalten sie eine erhöhte, weil ständige und besser bezahlte Bedeutung.⁵

5 Es sei hier angemerkt, dass Kourouma dieses Kontinuum in der Bedeutung magischer und hexerischer Praktiken in Dorf, Politik und Bürgerkrieg dadurch erreicht, dass er die Bedeutung jener im ländlichen Westafrika noch häufig zu findenden zentralen Schreine eines Clans, einer Kaste oder auch eines Dorfes nicht erwähnt. Diese gelten intern meist als Garanten einer ausgleichenden Gerechtigkeit: Sie bestrafen und töten jenen, der die Regeln bricht (vgl. Schäfer 2005). Andererseits aber konstituieren sie häufig auch ein Konfliktfeld, in dessen Raum sich die Beteiligten mit magischen und hexerischen Mitteln bekriegen (vgl. dazu Schäfer 2004).

Divinatorische, magische und hexerische Praktiken erlauben neben Einfluss und Vorhersagen auch Erklärungen für das Misslingen. Man kann Fehler oder auch Verfluchungen mit ihrer Hilfe kompensieren und aufheben, aber auch das Scheitern dieser Praktiken mit der Nichteinhaltung entsprechender Tabus erklären. Letzteres treibt Birahima in den Zweifel: Der Tod dreier Kindersoldaten bei einem Angriff, die durch Amulette gegen Kugeln geschützt sein sollten, wird auf die Verletzung von Tabus durch die Kindersoldaten zurückgeführt: „Ich verzog das Gesicht vor Wut, war rasend. Die Fetischpriester sind ausgemachte Schwindler“ (115). Als aber während der gleichen Kampfhandlungen ein anderer Kindersoldat einfach allein in das gegnerische Feuer hineinrennt und unverletzt bleibt, so dass die Gegner glauben, dass ihre Kugeln ihm nichts anhaben können, und entsetzt fliehen, relativiert sich die Wut auf den vermeintlichen Schwindel wieder. „Feuerkopf hatte durch seinen Mut und seine Fetische Niangbo erobert“ (123) und Birahima fragt sich, ob nicht doch etwas dran sei „an diesem Gerede von den Grigris“ (124). Sie bleiben ein Orientierungsrahmen. Die Möglichkeit einer Verfluchung durch die Eltern ist der letzte Garant der familiären Einheit. Die Verfolgung durch die ‚Seelen‘ unschuldig Getöteter bildet ein moralisches Prohibitiv, das allerdings (wenn es sich nicht gerade um getötete Zwillinge handelt) mit Hilfe ritueller Vorkehrungen auf Distanz gehalten werden kann.

Auf Magie und Schreine gestützte Ordnungsmuster sind konsequenzenorientiert. Dies bedeutet zweierlei. Zum einen bestrafen sie den, der ein Unrecht begangen hat und sie tun dies unabhängig von seiner Motivation. Egal ob er wusste oder nicht wusste, dass er einen Fehler begeht – das Resultat ist das gleiche. Zum zweiten können daher solche Ordnungsmuster mit der Unfähigkeit des Einzelnen rechnen, die Konsequenzen seiner Handlungen vorauszusehen. Der Einzelne wird erst im Nachhinein über die Bedeutung seiner Handlung Bescheid wissen; er kann diese nicht von vorneherein überschauen, weshalb ein Schuldkonzept, das von genau dieser Möglichkeit ausgeht, nicht sinnvoll ist. Dies wiederum impliziert, dass eine moralische Sprache, die letztlich auf einen psychologischen Code verweist, in dem über die Gründe hinter den Motiven mit Aussicht auf Transparenz diskutiert werden kann, hier keinen Ort hat. Dies gilt – wie in aller Verkürzung am Umgang mit Kindern gezeigt werden soll – im Alltag wie auch im Bürgerkrieg.

Wenn man selbst wie der Andere nicht über die letzten sinnbestimmenden Gründe seines Handelns verfügen kann, wenn Handlungen immer auch Widerfahrnisse sind (wie dies gerade auch an den in den sechs Trauerreden des Buches dargestellten Schicksalen besonders deutlich wird⁶), dann erscheint es

6 Als Beispiele seien genannt: Johnny der Blitz, dessen Karriere mit dem Bücken nach einem Bleistift begann, das die Lehrerin als Versuch interpretierte, ihr unter den Rock zu schauen, was mit einem tödlichen Steinwurf endete; Ouedrago, der Schreckliche, dessen Abstieg mit einer Beschuldigung und Folterung seines Vaters einsetzt, durch den das Schulgeld nicht mehr gezahlt werden kann – oder die auch geradezu (zumindest in den

sinnvoll, die soziale Welt nach einem System äußerlich erscheinender Rechte und Pflichten zu regeln. Dies läuft meist entlang der Unterscheidungen von Seniorität und Geschlecht – und damit auf eine patriarchalische Ordnung hinaus. Das System von Rechten und Pflichten, nach dem etwa der Jüngere dem Älteren gehorchen muss wie die Frau dem Mann, verlangt umgekehrt eine Schutz- und Fürsorgefunktion, die sozial erwartet werden kann. Der Mann muss etwa seine Familie ernähren und für Medizin und magischen Schutz sorgen. Was nicht erwartet werden kann, ist, dass er dies mit Freude, unter Selbstaufopferung oder auch nur mit Fleiß tut. Dieser Bereich fällt nicht unter das sozial Erwartbare, ist aber deshalb als nicht thematisierbarer zu akzeptieren, weil über ihn ohnehin nicht viel gesagt werden kann – wenn man davon ausgeht, dass Menschen über den Sinn ihrer Handlungen nur begrenzt verfügen können. Man ist also gezwungen, das, was wir das Persönliche nennen, als Unsagbares zu respektieren; gleichzeitig wird man aber jedem anderen gegenüber misstrauisch bleiben. Man kann nie wissen, was ihn bewegt und letztlich kann auch der andere das nicht wissen.

Eine (für Europäer mit ihrem Bild vom vormodernen Menschen vielleicht überraschende) Konsequenz besteht in einer Individualisierungstendenz, nach der jeder für sich sehen muss, wie er sein Leben meistert. Das Verwandtschaftssystem kann dabei eine Hilfe sein, aber über die Akzeptanz oder Ablehnung von Bitten an Verwandte entscheiden deren Rechtfertigungen, denen man nicht auf den Grund gehen kann. Wenn jemand seine Schwester fragt, ob diese ihm ihre achtjährige Tochter überlassen könne, damit sie auf noch kleine Kinder achte, kann diese Bitte abgeschlagen werden, wenn die Tochter selbst gebraucht wird. Die Tochter, die in diesem Alter über einen hinreichenden sozialen Sinn verfügt, d.h. die Regeln des Systems von Geben und Nehmen versteht, wird nicht gefragt, weil mit der Einsicht auch eine hinreichende Motivation unterstellt wird; emotionale Motive wie etwa die Bindung der Mutter an die Tochter spielen keine (bedeutsame) Rolle, weil sich nun bereits zwei füreinander intransparente Wesen gegenüberstehen, die ihre Anerkennung des Anderen an dessen Pflichterfüllung binden. Die sich im Roman findende Geschichte von Mamadou, der von seinem Vater, dem gewalttätigen Jäger, einem entfernten Verwandten, der weit entfernt lebt, übergeben wird, und der das akzeptiert, indem er den Jungen seiner ersten Frau übergibt (210ff.), ist keine Ausnahme, sondern bildet einen Regelfall. Auch die Übergabe von Birahima in die Obhut seiner Tante Mahan, die in einem anderen Land lebt, die er wohl aufgrund der Vorgeschichte kaum kennen dürfte und die aufgrund der Bürgerkriegsbedingungen auch kaum für seine Sicherheit garantieren könnte, gehört

europäischen Berichten) ‚klassische‘ Geschichte von Kik dem Pffiffigen, dessen Dorf überfallen und dessen Familie ermordet wird. All diese Geschichten schildern Verstrickungen, Verkettungen von ungewollten Ereignissen, die zu einem Ergebnis führen, das nicht als außergewöhnlich tragisches Schicksal stilisiert, sondern als das, was einem passieren kann, akzeptiert wird.

in diese Kategorie. Es gibt keine psychologischen oder an der Entwicklungsmöglichkeit des Kindes orientierten Überlegungen, kein Nachdenken über die Bedeutung der im Heimatdorf aufgegebenen Bindungen; was zählt, ist die Sicherheit der Versorgung (im Sinne von Ernährung und Medizin, zu denen traditionell noch der Schutz durch magische Potenz hinzukam)⁷.

Diese Funktionen scheinen nun auch den Warlords zuzuwachsen. Auch sie müssen - gleichsam wie ein Familienoberhaupt – für die Ernährung der Kinder sorgen. Erwachsene Soldaten haben darauf keinen Anspruch (83). Dass sie sich dieser Verpflichtung stellen müssen, weil andererseits ihre Schutzbefohlenen ein legitimes Recht haben, sie zu verlassen, zeigen die immer wieder fehlschlagenden Versuche von Prince Johnson und die Konsequenzen des Verlustes der Einnahmequellen im Falle der Kommandantin Baclay. Wie in der Familie werden Trauerfeierlichkeiten (sogar unter Tränen) für gefallene Kindersoldaten ausgerichtet, an denen die Bevölkerung besetzter Dörfer Anteil nimmt oder zu nehmen hat. Man sorgt für den magischen Schutz der Kindersoldaten, überprüft und erneuert ihn bei Anlässen, die zum Zweifel an seiner Effektivität Anlass geben. Im Gegenzug wird Gehorsam verlangt, aber auch bei Vergehen (wie etwa der Werbung für eine andere Bürgerkriegsfraktion) Nachsicht gewährt oder Wiedergutmachungsmöglichkeiten eröffnet. Für die Erfüllung der Pflichten spielt es auch hier keine Rolle, ob dies freudig, besonders engagiert oder nicht geschieht, ob die einzelnen Kinder damit Schwierigkeiten haben könnten oder ob der ständige Konsum von Haschisch ihre Gesundheit gefährdet.

Eine solche Ähnlichkeit familialer Alltagsstrukturen und militärisch-bandenumfänglicher Organisationsformen scheint die inhaltliche Seite zu übergehen: dass es sich immerhin bei den Aufgaben der Kindersoldaten um Überfälle und Morde handelt, um die Ausübung willkürlicher Gewalt auch gegen Unschuldige. Auch wenn die im Buch vorkommenden Schilderungen des Alltags auf gewalttätige Verhältnisse, auf einen Überlebenskampf verweisen, in dem letztlich jeder (egal welchen Alters) auf sich selbst gestellt zu sein scheint, so wird man doch mindestens auf die blindwütige Verselbständigung dieser Gewaltverhältnisse verweisen müssen. Das angemaßte Recht, aus Belieben zu töten, zu verstümmeln und zu vergewaltigen, ist etwas anderes als das, was sich im Alltag mit seiner Korruption, den staatlichen Folterungen, den Verhehungen usw. zeigt. Und dennoch: Es gibt keine Alltagsschilderung, die dazu taugen würde, ein Gegenbild zu den mörderischen Auseinandersetzungen zu

7 Als einen im Buch ebenfalls erwähnten Aspekt kann man hier das Geschlechterverhältnis nennen: Wer zu Geld kommt (wie etwa Yacouba), der leistet sich die Heirat mehrerer Frauen, denen er entsprechende Unterkünfte und Versorgungsmöglichkeiten eröffnen muss; gehen diese verloren, zerbrechen diese familialen Bindungen, die beim nächsten Reichtumsschub mit anderen Personen erneuert werden. Frauen bringen (außer dem Kochgeschirr) meist nichts mit in eine Ehe und können daher auch nicht mehr mitnehmen – nicht einmal die Kinder, die zur Familie des Mannes gehören.

liefern. Es fällt von daher sehr schwer, die Frage zu entscheiden, ob die beschriebenen Verhältnisse eine Perversion des ‚normalen Lebens‘ darstellen, die durch eine Übersteigerung von in diesem angelegten Tendenzen zustande kommt, oder ob sich in diesen aberwitzigen Exzessen nur die absurde Organisation des Alltagslebens zeigt. Wenn es beispielsweise zum Rückgriff auf initiatorische Praktiken kommt, in denen das Töten der Eltern oder das Essen von Menschenfleisch eine zentrale Bedeutung haben, bedeutet dies nur eine Übersteigerung von Praktiken, die man (wie die symbolische Negation des Vaters) auch in Initiationen findet, oder zeigt sich in ihnen der latente Wahnsinn von Initiationen überhaupt? Wenn Initiationen durch einen Zwischenzustand gekennzeichnet sind, in dem die Novizen sozial tot sind, in dem die sozialen Regeln keine Gültigkeit haben, sondern rituell verkehrt werden, kann dann der Bürgerkrieg nicht als eine solche Phase eines – wie Victor Turner (1967) sagt – ‚In betwixt and between‘ verstanden werden? Allerdings stellt sich dann die anschließende Frage, ob eine solche Initiationsphase sich dann nicht verselbständigt hat, weil sie nicht grundsätzlich anders zu sein scheint als die Muster der sozialen Ordnung, deren grundlegende Gegenwelt sie darstellen soll. Wenn man aber Initiation als die Konfrontation mit den Grundlagen der eigenen Kultur versteht, die als solche den kulturellen Regeln nicht unterliegen (vgl. Douglas 1985: 220), dann steht man wieder vor dem bereits aufgezeigten Dilemma: der Frage, ob in den Gewaltexzessen des Bürgerkriegs so etwas wie die Grundlagen des Alltags als kulturellen Regelzusammenhang zum Vorschein kommen oder ob diese Gewaltexzesse nur das furchtbare Andere sind, der Abgrund, auf dem eine intakte Kultur als dessen Anderes beruht, in den sie aber nicht zurückfallen darf.

Vielleicht lässt sich diese Frage nicht beantworten und vielleicht soll sie auch durch das Buch nicht beantwortet, sondern als nicht beantwortbare Frage aufgeworfen werden. Auffallend ist jedoch, dass in den Erzählungen des Kindersoldaten Birahima die Schilderung der alltäglichen Lebensverhältnisse (sowohl seiner eigenen wie auch derjenigen anderer Kindersoldaten oder Kommandanten) und diejenige seiner Verstrickungen in den Bürgerkrieg der gleichen distanzierten und sarkastischen Diktion folgen. Wenn man aber die Frage für bedeutsam hält, ob die aberwitzigen Bürgerkriegsverhältnisse eine Perversion des Alltagslebens oder eine konsequente Darstellung der ihm impliziten Grundlagen sind, und wenn man davon ausgeht, dass das Buch genau diese Frage in der Schwebe lässt, dann stellt sich allerdings die Frage, aus welchem Bezugspunkt denn dann der Sarkasmus des Ich-Erzählers seine Nahrung erhält.

III.

Ahmadou Kourouma gilt als Autor, der sich afrikanischen Erzähltraditionen verpflichtet weiß. Über stilistische Kniffe (wie ritualisierte Wiederholungen oder Bekräftigungen) hinaus und ohne eine größere Auseinandersetzung darüber, was denn nun afrikanische Erzähltraditionen sind, wird man eines für unwahrscheinlich halten müssen: den Ich-Erzähler als transzendentalen Signifikanten – als jemanden, der den Dingen und Ereignissen vom Standpunkt aufgeklärter Vernunft oder auch demjenigen einer empfindsamen Seele ihre Bedeutung zuweist. Man wird zwar Bestimmtheit erwarten können, aber keine längere und kriteriell gesteuerte Begründungsreflexion und Monologe über die Bedeutung von Ereignissen für die eigene Persönlichkeit. Der Ich-Erzähler reklamiert daher für sich auch keine herausgehobene Position. Er ist – obwohl Kind – verführbar und korrupt wie die Erwachsenen auch, auf der Suche nach Vorteilen für sich. Er ist Opfer von Widerfahrnissen und kontingenten Umständen, die er aber andererseits will. Weder ist er als Subjekt der erzählten Geschichte auszumachen noch als deren bloßes Objekt, als um seine Subjektivität gebrachtes Opfer. Er gibt Urteile ab, aber diese Urteile schillern in ihren Kriterien unaufhörlich zwischen einer Alltagslogik, die zum Beispiel gebietet, für Freunde Trauerreden zu halten, und den Maßgaben des Stammeskrieges. Beide Bezugspunkte finden zugleich in jenem sarkastischen Duktus statt, für den es einen Bezugspunkt geben müsste. Für diesen kommt jedoch das in sich gründende und empfindende Ich kaum in Frage.

Sucht man nun nach einem transzendentalen Signifikat, einem Bezugspunkt auf der ‚objektiven‘, der Gegenstandsseite, so kann man – wie zu zeigen versucht – wohl kaum auf regulierende Prinzipien des alltäglichen Lebens zurückgreifen. Vielleicht könnte man, was in einer auch sozial letztlich nach familialen Prinzipien funktionierenden Welt nahe liegt, zumindest auf Vater und Mutter als ideale Orientierungspunkte hoffen. Vielleicht bieten ja gerade die beiden – für Birahima jenseits der biologischen Elternschaft stehenden Figuren des Gauners und Grigrimannes Yacouba, der sich ohne erkennbaren Grund immer um Birahima kümmert, und der Tante Mahan, als jener abstrakt bleibende mütterliche Zielpunkt der Irrfahrten solche kriteriellen Orientierungspunkte, bezogen auf die die Schlechtigkeit der (sozialen und kriegerischen) Welt nur noch sarkastisch beschrieben werden kann. Doch auch hier ergibt sich das Problem, dass beide Figuren nicht jenseits dieser Welt stehen.

Dies mag für Yacouba noch am ehesten einleuchten. Als Gauner auf der Flucht vor der Polizei bietet er sich an, Birahima nach Liberia zu bringen, weil er selbst als angelernter Grigrimann auf einträglichem Gewinn hofft. Sein Lockmittel für den Jungen sind die Pfründe eines Kindersoldaten, so dass dieser für sich wohl gar nicht mehr unterscheiden kann, ob er wegen dieser Karriere oder der Tante nach Liberia will. Er meldet dieses Verlangen, Kinder-

soldat zu werden, denn auch bei der ersten sich ihm bietenden Möglichkeit selbst an und bleibt bei seinen Ambitionen, koste es, was es wolle, in die mörderische Eliteeinheit aufgenommen zu werden. Man wird das wohl nur auf den ersten entwicklungspsychologisierenden Blick als Verführung eines Kindes abtun können; auf den zweiten paart sich diese – wie bei den Erwachsenen auch – mit einem Überlebenswillen, dessen Rationalität sich gerade dann zeigt, als beide, Yacouba und Birahima, aus den Diensten verjagt werden und an der Grenze des Existenzminimums leben müssen. Obwohl Yacouba den Jungen auf diese Weise motiviert, hätte er wahrscheinlich auch ohne ihn reisen können; zumindest aber hätte er sich bei erster Gelegenheit der Fürsorge für ihn entledigen können. Das tut er nicht, sondern er verhilft ihm immer wieder erneut zu einer Anstellung als Kindersoldat, will nicht ohne ihn aus dem Gefängnis, folgt ihm fraglos auf den Spuren der Tante. Dies alles geschieht, ohne dass die Erzählung dafür ein Motiv angeben würde – keine emotionale Bindung, nicht einmal eine mögliche Furcht vor den Dorfbewohnern zu Hause, die ihn einmal zur Rechenschaft ziehen könnten (die allerdings angesichts der Bürgerkriegsumstände und den üblichen Grenzen von Rechtfertigungsproblemen ohnehin kein Problem darstellen dürfte). Yacouba verhält sich im Rahmen einer grundlosen, aber erwartbaren Verlässlichkeit – also väterlich. Jedoch steht er zugleich als Repräsentant eines Systems von Magie, Hexerei und Unaufrichtigkeit, das sowohl im Hinblick auf das Dorfleben wie auch in seiner Bedeutung für kriegерische Auseinandersetzungen ohne jeden moralischen Horizont im Buch mit Sarkasmus dargestellt wird. Seine Figur verbleibt in dieser Ambivalenz.

Für die Figur der Tante Mahan lässt sich Ähnliches konstatieren. Sie hatte das Heimatdorf Birahimas und ihren gewalttätigen Mann schon lange verlassen, musste aber diesem die Kinder schließlich zurückgeben. Wegen der Abwesenheit dieses Mannes, der ihr immer noch böse gesonnen ist, traut sie sich an der Beerdigung der Mutter Birahimas teilzunehmen, flieht aber überstürzt und ohne den Jungen mitzunehmen, als dieser wieder auftaucht. Flucht ist dann auch ihr Schicksal. Immer, wenn Yacouba und Birahima sich ihrem Aufenthaltsort nähern, ist sie gerade auf der Flucht. Genau das scheint sie jedoch immer mehr zum Hoffnungsträger zu machen: Dadurch, dass sie sich entzieht, als Person ungreifbar bleibt bzw. nur in Erzählungen Dritter auftaucht, behält sie ihre (nur ab und zu auftauchende) Bedeutung als Orientierungspunkt, der die Suche aufrechterhält. Selbst als man sie findet, hat sie sich entzogen: Sie ist tot. Das Ideal entzieht sich und könnte auf diese Weise weiterleben – wenn nicht die Umstände dieses letzten Entzuges solche wären, die nur in bitterem Sarkasmus beschrieben werden können. Um sich dem Streik der Flüchtlinge, der für diejenigen geführt wird, die sich an ihren Essensrationen bedienen wollen und die letztlich für ihr Elend mitverantwortlich sind, solidarisch zu zeigen, verzichtet die Tante auf mögliche ärztliche Hilfe und

verstirbt. In ihrem letzten und zum ersten Mal selbst gewollten Sich-Entziehen zeigt sich die Tante gerade auch als wollendes und zugleich blindes Opfer, das die Logik des Systems in Gang hält.

Es scheint also für die Bitterkeit und den Sarkasmus des Erzählers keinen Referenzpunkt zu geben: weder in seiner Vernunft oder Psyche noch in Anzeichen der Möglichkeit einer besseren Welt, die sich in relevanten Bezugspersonen ankündigen würde⁸. Jedoch müsste es – soll nicht mit gleichem Recht eine Erzählung mit affirmativem Unterton möglich sein – einen solchen Bezugspunkt geben. Er bleibt allerdings leer: ein leerer Signifikant, der keinen inhaltlich angebbaren Grund für bessere und akzeptable Perspektiven eröffnet, der aber eine Kette von Ambivalenzen zu generieren erlaubt, die eine klare Alternative von Signifikaten des Guten und Bösen verweigert. Die Grenzzlinien verwischen sich und damit auch das Identifizierbare. Dessen Ambivalenz, deren Unaufhebbarkeit wiederum in der sarkastischen Darstellung suggeriert und zugleich qua Sarkasmus mit Bitterkeit konstatiert wird, scheint das Kennzeichen der Wirklichkeit zu sein. Wo liegt die eindeutige Trennungslinie, die mögliche Opposition eines intakten Alltags und der Organisation kriegereischer menschenverachtender Strukturen? Geht nicht beides ineinander über, ohne dass man dennoch von einer Identität beider sprechen könnte? Ist die Grenze von Normalität und Wahnsinn markierbar? Lässt sich die Unterscheidung einer wie auch immer verantwortlichen Subjektivität und einer Verstrickung, die die Menschen zu Opfern einer normal-wahnsinnigen Logik macht, überhaupt treffen? Mit welchem Recht lassen sich Freunde und Feinde unterscheiden? Was sollen hier Begriffe wie Schuld und Unschuld, wenn man sie aus einem moralphilosophisch gesättigten europäischen Kontext überträgt?

Der Roman Kourouma verweigert die Antwort auf diese Fragen. Zwar kann man vermuten, dass er als Autor über den Ich-Erzähler eine sarkastische Perspektive wählt, um eine ausweglose Situation zu schildern – eine abgrundtief chaotische und böse Situation, bezogen auf die alle gängigen Reaktionen versagen, die es sich zu einfach machen. Man könnte auch vermuten, dass Kourouma dies mit der Absicht tut, ein neues Nachdenken zu initiieren, das der Situation adäquater begegnet als mit dem mitleidigen Hilfsmotiv oder einem Verweis auf ‚eigentliche‘ kulturelle Wahrheiten. Erzähltechnisch tut er

8 Auch der Doktor Mamadou, sein Vetter, bei dem Birahima schließlich eine Unterkunft jenseits der Bürgerkriegs findet und der ihn bittet, seine Geschichte aufzuschreiben, ist wohl nur schwerlich als ein solcher Rettungsanker zu betrachten. Obwohl er den familiären Kreis der Geschichte im Rahmen der *extended family* schließt, steht er doch selbst wiederum für eine Geschichte des Verschobenwerdens, der Täuschung als Voraussetzung einer Qualifikation – für eine Geschichte, die sich auch im Hinblick auf den Colonel Papa le Bon erzählen ließe. Immerhin hatte dieser – trotz seiner Kindheit – in den USA studiert und sich um Straßenkinder gekümmert. Das bloße Ereignis eines fehlgeschlagenen Attentats hat aus diesem immerhin einen Rebellenführer und Befehlshaber von Kindersoldaten gemacht. Wer kann die kontingente und dennoch radikale Veränderung eines Menschen ausschließen?

– und das ist jenseits einer vermuteten Intention des Autors die Geschichte, an die man sich halten muss – dies letztlich, indem er in der Ich-Erzählung das Ich selbst in eine Ambivalenz rückt. Birahima erzählt seine Geschichte nicht als Opfer – anklagend. Sein Sarkasmus zieht tendenziell die Differenz von subjektiver Perspektive und unerbittlichem Realismus, von subjektiver Perspektive und Wahrheit ein und eröffnet damit gleichzeitig das Feld, in dem er sich als ein sich behauptendes Subjekt inszenieren kann. Wenn dieses Subjekt aber in Erscheinung tritt – als die Bedingungen seiner Selbstbehauptung akzeptierend oder gar die eigene Position über die Bereitschaft zu weiteren Gräueltaten verbessernd –, dann wird auf einmal eine den Leser erschreckende Distanzlosigkeit sichtbar. Birahima ist nicht das Opfer, das aufgrund leidvoller Erfahrung zum Subjekt, zum Sprachrohr einer besseren Welt taugt: Und doch schreibt sich gerade in den Sarkasmus seiner Schilderung, in den leisen Andeutungen eines sich entziehenden abstrakten Glücksversprechens die Ahnung eines Besseren ein, das nirgendwo in der gegebenen Welt einen identifizierbaren Anhaltspunkt zu haben scheint. Diese Welt lässt keinen Raum für die Ankunft einer besseren, von der niemand sagen kann, wie sie denn konkret aussehen könnte – und deren Ahnung doch vorhanden sein muss, wenn man der gegebenen Welt zwar nicht als Moralist oder Verklärer einer heilen Welt, sondern mit der ohnmächtigen Macht des Sarkasmus gegenübertreten will.

Literatur

- Douglas, Mary (1985): *Reinheit und Gefährdung*, Berlin: Reimer.
- Kourouma, Ahmadou (2002a): *Die Nächte des großen Jägers*, Zürich: Unionsverlag.
- Kourouma, Ahmadou (2002b): *Allah muss nicht gerecht sein*, München: Knaus.
- Schäfer, Alfred (2004): *Das Unsichtbare sehen. Zur Initiation in einen Voodoo-Maskenbund*, Münster: Waxmann.
- Schäfer, Alfred (2005): *Nähe als Distanz. Zur Konstitution von Sozialverhältnissen bei den Dogon*. Münster: Waxmann (im Erscheinen).
- Turner, Victor (1967): *The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual*, Ithaca/London.

AUTORINNEN UND AUTOREN

Micha Brumlik (*1947) ist Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Frankfurt/Main. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft, zur Sozialpädagogik, zur Religionsphilosophie, zur europäischen und jüdischen Geistesgeschichte sowie zur Erinnerungskultur. Zuletzt: *Gerechtigkeit zwischen den Generationen*, Berlin: Berlin Verlag 1995; *Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden*, Berlin/Wien: Philo 2002; *Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht*, Berlin/Wien: Philo 2004; *Wer Sturm sät. Die Vertreibung der Deutschen*, Berlin: Aufbau 2005.

Rita Casale (*1968) ist wissenschaftliche Oberassistentin am Fachbereich Allgemeine Pädagogik der Universität Zürich. Forschungsschwerpunkte: Vergleichende historische Bildungsforschung, Erziehungsphilosophie, Philosophie (19. und 20. Jahrhundert), Geschlechterforschung. Zuletzt: *L'esperienza Nietzsche di Heidegger*, Neapel: Bibliopolis 2005; Hg. (mit Barbara Rendtorff et al.): *Geschlechterforschung in der Kritik*, Opladen: Barbara Budrich 2005; »Erziehung vor der Moralerziehung. Konversation gegen Kommunikation«. In: Detlev Horster/Jürgen Oelkers (Hg.): *Pädagogik und Ethik*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 25-48; »The Educational Theorists, the Teachers, and Their History of Education. A plea for a history of educational knowledge«. *Studies in Philosophy and Education* 23 (2004), S. 393-408; »Genealogie des Geschmacks. Ein Beitrag zur Geschichte der ästhetischen Erziehung«. In: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 225-242.

Edgar Forster (*1961) lehrt Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft, zur Historischen Anthropologie und im Bereich der *Gender Studies*. Zuletzt: *Leben und Lernen zwischen Wunsch und Wirklichkeit*, Opladen: Barbara Budrich 2005 (gemeinsam mit E. Christof u.a.); *Männlichkeiten – Das andere Geschlecht erforschen* (Schwerpunktheft). *MedienJournal – Zeitschrift für*

Kommunikationskultur, 29. Jg., 1/2005 (Hg. gemeinsam mit E. Klaus & J. Neissl).

Hans-Christoph Koller (*1956) ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft, zur Bildungstheorie und zur Qualitativen Bildungsforschung. Zuletzt: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne, München: Fink 1999; Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer 2004; Hg. (mit Rainer Kokemohr und Rainer Richter): „Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart“. Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland, Münster: Waxmann 2003.

Andrea Liesner (*1967) ist Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Historische und Systematische Pädagogik, Bildung und Ökonomie, Gouvernementalität der Gegenwart. Publikationen (Auswahl): Zwischen Weltflucht und Herstellungswahn. Bildungstheoretische Studien zur Ambivalenz des Sicherheitsdenkens von der Antike bis zur Gegenwart, Würzburg: Königshausen & Neumann 2002; »Von kleinen Herren und großen Knechten. Gouvernementalitätstheoretische Anmerkungen zum Selbständigkeitskult in Politik und Pädagogik«. In: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 285-300; »Die Bildung einer Ich-AG. Lehren und Lernen im Dienstleistungsbetrieb Universität«. In: dies./Olaf Sanders (Hg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs, Bielefeld: transcript 2005.

Hans-Rüdiger Müller (*1952) ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Osnabrück. Neben verschiedenen Aufsätzen zur Theorie und Geschichte der Erziehung und Bildung, der Pädagogischen Anthropologie und Ästhetischen Bildung sowie zur pädagogischen Autobiographieforschung erschienen zuletzt: Ästhesiologie der Bildung. Bildungstheoretische Rückblicke auf die Anthropologie der Sinne im 18. Jahrhundert, Würzburg: Königshausen & Neumann 1998; Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken, Weinheim/München: Juventa 2000 (Mitherausgeber); Die Kunst der Benennung. Autobiographische Bildungsforschung am Beispiel von Hanns-Josef Ortheils Essay „Das Element des Elephanten“, Göttingen: v&v unipress 2005 (Herausgeber).

Karin Priem ist Privatdozentin an der Universität Tübingen und derzeit Vertretungsprofessorin für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule

Schwäbisch Gmünd. Arbeitsschwerpunkte: Systematische Erziehungswissenschaft, Historische Bildungsforschung, Disziplingeschichte. Ausgewählte Publikationen: *Bildung im Dialog. Eduard Sprangers Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler (1903-1924)*, Köln 2000; außerdem Publikationen zu Fragen des pädagogischen Raums und bildwissenschaftliche Analysen, z.B. »Pädagogische Räume – Räume der Pädagogik. Ein Versuch über das Dickicht«. In: Georg Mein/Markus Rieger-Ladich (Hg.): *Soziale Räume und kulturelle Praktiken. Über den strategischen Gebrauch von Medien*, Bielefeld 2004, S. 27-45; »Erziehung und Schule im kulturellen Gedächtnis. Ambivalenz als Erfolgsrezept«. In: Max Liedtke/Eva Matthes/Gisela Miller-Kipp (Hg.): *Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen Historischer Bildungsforschung*, Bad Heilbrunn 2004, S. 33-49; »Fotografie als epistemologische Praxis: Aspekte des Bilderwissens über Familie«. In: Rudolf W. Keck/Sabine Kirk/Hartmut Schröder (Hg.): *Das Bild in der Historischen Forschung, Hohengehren, im Druck*.

Norbert Ricken (*1963) ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Bremen. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft, zur Bildungstheorie und -philosophie sowie zu Fragen der pädagogischen Anthropologie. Zuletzt: *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*, Würzburg: Königshausen & Neumann 1999; *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*, Münster u.a.: Waxmann 2005; Hg. (mit Markus Rieger-Ladich): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004.

Markus Rieger-Ladich (*1967) ist Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bonn. Veröffentlichungen zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie, zur Pädagogischen Semantik und zur Pädagogischen Soziologie. Zuletzt: *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*, Konstanz: UVK 2002; Hg. (mit Norbert Ricken): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004; Hg. (mit Georg Mein): *Soziale Räume und kulturelle Praktiken. Über den strategischen Gebrauch von Medien*, Bielefeld: transcript 2004.

Alfred Schäfer (*1951) ist Professor für Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Zahlreiche Veröffentlichungen zu Konstitutionsproblemen der Erziehungswissenschaft, zur Bildungsphilosophie sowie zur Bildungsethnologie. Zuletzt: *Unsagbare Identität. Das Andere als Grenze in der Selbstthematizierung der Batemi*, Berlin: Reimer 1999; *Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt*, Weinheim:

Beltz 2002; Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Porträt, Weinheim: Beltz 2004; Kierkegaard. Eine Grenzbestimmung des Pädagogischen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004; Das Unsichtbare sehen. Zur Initiation in einen Voodoo-Maskenbund, Münster: Waxmann 2004; Einführung in die Erziehungsphilosophie, Weinheim: Beltz 2005.

Neuerscheinungen Pädagogik:

Paul Mecheril,
Monika Witsch (Hg.)
**Cultural Studies und
Pädagogik**
Kritische Artikulationen
Oktober 2005, ca. 250 Seiten,
kart., ca. 25,80 €,
ISBN: 3-89942-366-6

Hans-Christoph Koller,
Markus Rieger-Ladich (Hg.)
Grenzgänge
Pädagogische Lektüren
zeitgenössischer Romane
Oktober 2005, 178 Seiten,
kart., 20,80 €,
ISBN: 3-89942-286-4

Autostadt GmbH (Hg.)
DENK(T)RÄUME Mobilität
Bildung – Bewegung – Halt
August 2005, 176 Seiten,
kart., 17,80 €,
ISBN: 3-89942-357-7

Jürgen Budde
**Männlichkeit und
gymnasialer Alltag**
Doing Gender im heutigen
Bildungssystem
März 2005, 268 Seiten,
kart., 25,80 €,
ISBN: 3-89942-324-0

Thorsten Kubitza
**Identität – Verkörperung –
Bildung**
Pädagogische Perspektiven der
Philosophischen Anthropologie
Helmuth Plessners
März 2005, 352 Seiten,
kart., 28,80 €,
ISBN: 3-89942-318-6

Andrea Liesner,
Olaf Sanders (Hg.)
Bildung der Universität
Beiträge zum Reformdiskurs
Januar 2005, 164 Seiten,
kart., 18,80 €,
ISBN: 3-89942-316-X

Leseproben und weitere Informationen finden Sie unter:
www.transcript-verlag.de